



معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية
The Sapiential Knowledge Institute For Religious & Philosophical Studies

المَحَجّة

مجلّة متخصّصة تُعنى بشؤون الفكر الدينيّ والفلسفة الإسلاميّة 29



ملفّ العدد: الفلسفة عند الأطفال

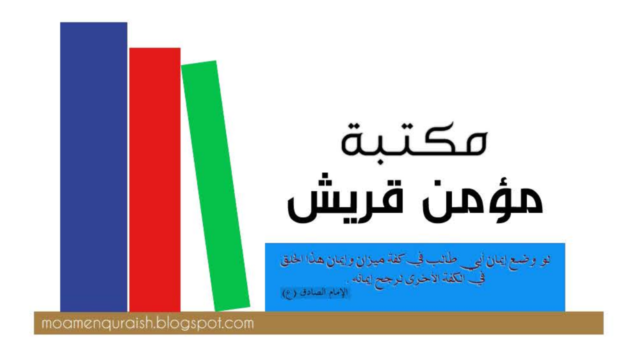
دراسات وأبحاث

حكماء



مجلة تعنى بشؤون الفكر الديني والفلسفة الإسلامية





المَحَجّة

العدد التاسع والعشرون ٢٠١٤

مع العدد

١.

هـي الطفولة، إذًا، تأخذك إلى عالم آخر، إلى أفكار أخرى حبلى بالحياة: الحياة على سجيّتها الأولى. لـكلّ منّـا، كلّ الكلّ، في غسق ذاته الراشدة تكيّة يقبـع فيها طفل ما، كان يرى إلى الوجود. بدهشة محيّرة. يضجّ فرحًا، تارةً، ويتألّم حزنًا أخرى، ويعرف، بل يوقن، إن شئت، معنى الحزن والفرح، كليهما، بإيعاز من محسّاته التي، بها، يملك النفاذ إلى العالم.

وعليـه، فالراشـد هو من الطفولة بحيث لا يضيره لو بقيت ذاتـه الطفلة قابعةً هناك، في عمق وجدانه، تمتشقه، كلّ حين، نحو أصالته الأولى.

يعجـز الطفل، في نظر بعض الفلاسفـة عن إدراك الحقيقة، فهو يـرى الوجود بحواسّه التـي تأخذ في التطوّر بفعل من سيّاليّة الزمن والتجربة في آن. يطرح الأطفال أسئلةً وجوديّةً فلسفيّةً، ومتافيزيقيّةً حتّى، ذلك أنّ عنصر الدهشة عندهم يشكّل ملاك وجودهم. هـم ذات أصيلة، ورقة بيضاء، تسأل بصرافة، لا تعرف الانقطاع، عن كلّ ما تسبره الحواسّ.

ولمّا كانت الدهشة هي التي تولّد أسئلة الأطفال، يحاجج البعض أنّ الطفل غير قادر على الإبداع الفلسفيّ، أو على الحجاج. يطرح أسئلةً عابرةً، بنت اللحظة: لحظة دهشة، لا لحظة تأمّل. ولأنّ الفلسفة تتعدّى حدود السؤال إلى البحث عن إجابات، ولأنّ الفيلسوف يطرح الأسئلة على ذاته التي يمرّسها بذاك السؤال إيّاه، بعكس الطفل الذي يطرح أسئلته على غيره من الراشدين، لا يمكن اعتبار أسئلة الأطفال فلسفيّةً، يعتقد البعض.

ولكـن، ثمّ من يبرهن أنّ الأطفال قـادرون على التفلسف والإبـداع. إذ عندما يحجم الفيلســوف الراشـد عن الدهشة، الناضجة هـا هنا، تخفت جذوة فلسفتـه[1]، ما يؤكّد أنّ خميرة الفلسفة تكمن في سؤال الدهشة الذي يطرحه الطفل.

---

(١) انظر، كارين موريس، «الأطفال والاشتغال الفلسفيّ»، **المحجّة ٢٩** [هذا العدد] (بيروت: معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، ٢٠١٤).

لا نـنـدب، في هـذا العدد، إلى معالجة الشرح إيّاه، بل نترك الحكم للقارئ بتقديم قراءات عن كيفيّة فهم الأطفال لبعض الماورائيّات التي تحيط بهم. نلاحق أسئلة الأطفال، إذًا، لنفهم كيف ينظرون إلى العالم، وإلى الحياة، وكيف يقاربون الفلسفة، وكيف يرون إليها.

٢.

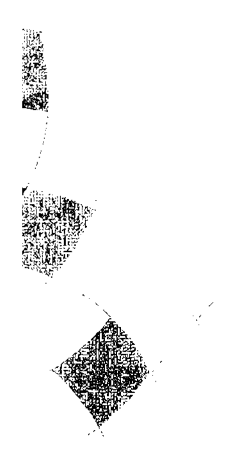
تنظر كارين موريس K. Murris في مدى مقدور الأطفال على الضلوع بالاشتغال الفلسفيّ، مختطّةً، من ثمّ، موثّريّة هذا الاشتغال على الاشتغال الفلسفيّ عند الراشدين أنفسهم. ويقارب جان بياجيه J. Piaget مفهوم الحياة من منظار الطفل، مبيّنًا كيف يفهم الطفل الحياة من حيث هـو غير راشد، ليلج، من ثـمّ، إلى مفهوم تشكّل الوعي عند الطفـل وكيف، بلحاظه، يغيّر مفهومه إلى الحياة بما هي هي. أمّا محمّد علّيق، فيتأمّل في رمزيّة العقل والتربية والجمال التي، لترابطهـا، تصوغ ذات الطفل بطريقة تتجاوز البعد المعـرفيّ العقليّ الملموس، لتمنحه تجربةً جماليّـةً – عقليّـةً في آن. وتدعو وفاء شعبـان، في ورقتها، إلى نقل الممارسـة الفلسفيّة، مع الأطفال، من المحتوى إلى الطريقة، مقترحةً تحويل المعرفة المعلّمة إلى موضوع نقاش فلسفيّ محـاكاةً لمنهج سقـراط. وتقترح زينة ناصر الديـن، بعد عرضها الشـرخ الحاصل بين الطفل والفلسفـة، باستقراء القصص التي تدمل ذاك الشـرخ إيّاه. أمّا عليّ ستاري فيجعل مقابلةً ما بين برنامج الفلسفة للأطفال، الذي طوّره ماثيو ليبمان، وبين تعاليم مدرسة الحكمة المتعالية التي بسط لها الملّا صدرا.

ويشتمـل باب «دراسـات وأبحاث» في هذا العدد على ثـلاث دارسات. يصدّر، نادر البـزري في الدراسة الأولى، **للمباحث المنطقيّة في** فِنومنولوجيا هوسرل مستفيدًا من مقدّرات اللغة العربيّة. ويطالع شفيـق جرادي، في الدراسة الثانية، مفهوم الحبّ الإلهيّ في الأدبيّات الشيعيّـة التأسيسيّة، مبيّنًا محوريّة مبحث الحبّ في المنظومة الشيعيّة. ومع ميريل دافيس، نلج إلى مبحـث أسلمة العلوم الإنسانيّة من حيث هو سعي إلى إيجاد موفّقيّة بين نظرتين للعلوم، إحداها ذات نزعة غربيّة وأخراها تلحظ ما قدّمته الحضارة الإسلاميّة.

وفي بـاب «حكماء» نقارب سيرة الخواجة نصير الديـن الطوسي، مقدّمين قراءةً تبسط لشخصيّته وفكره.

والله وليّ التوفيق

ملفّ العدد



الأطفال والاشتغال الفلسفيّ[1]

كارين موريس[2]

ترجمة فاطمة محمّد زراقط[3]

يؤمـن بعض الفلاسفة بأنّ الأطفال غـير قادرين على الاشتغال الفلسـفـيّ، يبسط هذا المقال لبعض مـن هذه الادّعائـات ويفنّدها. فاعتقادنـا بأنّ الأطفال غـير قادرين على الاشتغـال الفلسفي نابع مـن افتراضـات لنا عن الأطفال، ونمـط تفكيرهم، وعن الفلسفة بما هي هـي. لا يعير كثير من نقّاد الفلسفة للأطفال كثير بال لهذه الافتراضات. كأنّي أرى بأنّ الأطفال الصغار قادرون على الاشتغال الفلسفـيّ، ما يرخي بظلالـه على تربية الأطفـال أنفسهم، بل على كيفيّة الاشتغـال الفلسفيّ عند الكبار كذلك.

المفردات المفتاحيّة: الفلسـفة عند الأطفال؛ فعل التفلسـف؛ الأفاهيم المجرّدة؛ التربية؛ التجربة.

غالبًـا ما يفكّـر بالفلسفة على أنّها جسم من المعرفـة، لكنّ الفكرة إيّاها لا تحيلنـا إلى معنًى هو من العمـق بمكان، إذ إنّ كلّ قـول فلسفيّ يقول به فيلسوف ما، ثمّة، قبالتـه، من يدحض ذاك القول. فمـن الأفضل، إذًا، أن نرى إلى الفلسفة على أنّها نسق من التساؤل في مسائل جوهرانيّة، لا يحيلنا إلى مناهـج علميّة. يمتاز هذا النسق، في التقليد الغربيّ، مـذ زمن أفلاطون، بالتساؤل غير المنقطع،

(1) See K. Murris, “Can Children Do Philosophy?” *Journal of Philosophy of Education*, 34:2 (Oxford: Blackwell Publishers, 2000), pp. 261-79.

(٢) أستاذة مساعدة في جامعة كايب تاون Cape Town دائرة التربية، وهي مختصّة ببرامج الفلسفة للأطفال وفلسفة التربية.

(٣) معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

فالسؤال الواحد يحيلك إلى آخر، وهكذا بلا هوادة. يعرف قرّاء أفلاطون مقصد قولي، وكذا الأهل ممّن لديهم أطفال صغار[٤].

قديمة هي جدليّة تناسب الفلسفة والأطفال، وللفلاسفة كثير من القول في هذا المبحث، جُلّه سلبيّ. ولا يزال النقاش مستمرًّا، يعقّده اللبس ما بين ممارسة الفلسفة كموضوع، أي دراسة أفكار أشهر المفكّرين العالميّين ابتداءً من اليونان، وما بين فعل «التفلسف»، بما هو تفكير بمسألة ما بطريقة فلسفيّة. ويتعقّد هذا النقاش، أكثر فأكثر، عند تعريف الفلسفة بما هي هي.

يقول جان ويلسون J. Wilson، على سبيل المثال، إنّ برنامج الفلسفة للأطفال[٥] يعاني أيديولوجيّةً تربويةً، مفترضًا أنّ هي الفلسفة أقرب إلى التركيز على التساؤل والبحث والنقد[٦]. وهو يحمل على هذا البرنامج لأنّه لا يبيّن بوضوح ماهيّة الفلسفة.

التفّاح والإجاص

إنّ الطريقة التي يقارن بها نقّاد للفلسفة للأطفال الفلاسفة الصغار والفلاسة الكبار تنبني على خطإ تصنيفيّ مطلق. لا يقارن هؤلاء ما بين مجموعة من التفّاح بمجموعة تفّاح أخرى، بل هم يقارنون تفّاحًا بإجاص. يعترف غاريث ماثيوس G. Mathews، وهو مؤيّد لبرامج الفلسفة للأطفال، بأن قد يكون الأطفال أقلّ انضباطًا أو دقّةً من بعض الكبار، لكنّه يحذّر من مقارنة الأطفال بأيٍّ من الكبار[٧]. فالكبار، أيضًا، في درجات من الاختلاف شديدة من حيث الانضباط والدقّة في البحث الفلسفيّ. يطرح الأطفال الصغار مسائل ومباحث يقف أمامها الفلاسفة الأكاديميّين في حيرة ما إن يبدأوا بالاشتغال فلسفيًّا. فعندما نقارن قدرة

(٤) Cf. P. Singer, "Coping with Global Change: the Need for New Values," *Critical and Creative Thinking*, **3**:2 (1995), pp. 1-12.

(٥) برنامج الفلسفة للأطفال هو برنامج طوّره ماثيو ليبمان وزملائه في مؤسّسة النهوض بالفلسفة للأطفال في الولايات المتّحدة الأميركيّة، وهو يختلف عن الفلسفة للأطفال عمومًا، فتعبير الفلسفة للأطفال يختلف عن برنامج ليبمان، ويضمّ حلقات أوسع من حلقة مؤسّسة النهوض بالفلسفة التي يرى بعض بأنّها لا تحوي أفضل موادّ لإدخال الفلسفة في صلب حياة الأطفال.

(٦) Cf. J. Wilson, "Philosophy for Children: a Note of Warning," *Thinking*, **10**:1 (1992), p. 17.

(٧) G. Mathews, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994), p. 17.

الأطفـال على التفلسف بقدرة الكبار يجب التأكّد من أنّنا نشير إلى: (١) فلاسفة متمرّسين وأكاديميّين، أو (٢) طلّاب فلسفة (بدأوا للتوّ)، أو (٣) كبار غير متدرّبين فلسفيًّا.

تكمن المقارنة المنصفة مع الفئة الثانية من الكبار، ومن ثمّ، حتّى في هذه المقارنة، يجب أن نتوخّى الحذر، فجميل أن نقيّم تفكير الأطفال باللغة التي يستخدمون، وكلّما كان الطفل أصغر كلّما كان أقرب إلى عدم التعبير الشفاهيّ عن بعض من أفكاره، ولعلّ تفكير الأطفال يختلـف عن تفكير الكبار. يخطـأ الباحثون الكبار في تقييم فكـر الأطفال بمقارنته بطريقة تعقّل الكبار بغية تشكيل معنىً لتجاربهم. قد يكون مخيال الأطفال مختلف – لكنّه ليس أقلّ عقلانيّةً – في طريقة تشكيل المعنى.

حتّـى وإنّ أصـاب ريتشارد كيتشـنر R. Kitchener في قوله بـأنّ الأطفال الصغار غير قادريـن على الخوضـ في «التفكير العالي المستوى» – وهو بذلك يلجـأ إلى مصداق جيّد، لكنّـه لا ينجـح بشرح ماهيّة هذا المصـداق[٨] – فلا يستطيع كثير من الكبـار غير التمرّسين فلسفيًّـا التفكير بما وصّفه كيتشنر بـ«التفكير العمـلانيّ»، أي القدرة على صوغ إشكاليّات عـن مسائل مخالفة للواقع ورسم نتائج منطقيّة حيالها، بـل بتطبيق هذه المعرفة المستقاة على حـالات أخرى مشابهة. حتّى أنّ كثـيرًا من الكبار غير المتمرّسين فلسفيًّا لا يقدرون على ما هـو بعد التفكـير العملانيّ، أي الاشتغال في «المتا أخـلاق»، و«المتا منطق»، وغير ذلك[٩]. وبخلاف الأطفال، كما الكبـار، غير المتمرّسين فلسفيًّا، يروم الصغار المتمرّسين فلسفيًّا إلى التفكـير بتفكيرهم أنفسهـم (على غرار الميتا حوارات)، فهم يفكّـرون بأفكارهم ويعبّرون عنها ويربطونها بما قاله صغار آخرون، عاكسين، في حديثهم، تركيبة الحوار.

تـزداد هذه المسألة تعقيدًا بلحاظ أنّه حتّى لـو كان الأطفال (الذين بدأوا للتوّ بالاشتغال الفلسفـيّ)، مقارنـةً بالكبار (ممّن بدأوا للتـوّ بالاشتغال فلسفيًّا)، أقـلّ موفقيّةً في الاشتغال فلسفيًّـا فهـذا لا يعنـي أن لا يعلّمـوا الفلسفة. فتلامـذة المدرسة الابتدائيّـة لا يشتغلون في الرياضيّات، أو التاريخ، كما الرياضيّين أو علماء التاريخ. فهل هذا يعني أنّهم، في الواقع، لا يتشغلون فعليًّا في الرياضيات أو في التاريخ، أو أنّه لا يجب عليهم فعل ذلك.

(٨) R. Kitchener, "DO Children Think Philosophically?" *Metaphilosophy*, **21**: 4 (1990), p. 440.

(٩) Ibid, p. 440.

تشـير الفيلسوفـة ماري ميدجلـي M. Midgley[10] في إجابة لها عـن انتقاد الصحافيّ جيني ترنر J. Turner لتواؤم الفلسفة مع الأطفال إلى أنّه:

> يتبايـن، بالطبـع، حجاج الأطفال عن حجاج طلّاب الجامعة، لكن لا توق الطفل إلى مشاركة أهله في تصليـح المرآب هو هو ما سيفعله الطفل لاحقًـا إذا أصبح طالبًا في كلّيّة الهندسة. وفي الحالتين، كليهمـا، ما يهـمّ هو روح نشاطـات كهذه، وهـي أن تلفى هـؤلاء [الطفل والطالـب] متّخذين ومهتمّين. وإذا لم يمارس ذلك أيّ منّا في صغره سيصعب عليه فعل ذلك لاحقًا، لم أعهد أنّ الفلسفة كانت يومًا مقاطعةً للمتمرّسين، ولسوف تمت لو كانت كذلك[11].

اللافت هنا أنّ الأطفال يستطيعون تلقّف «روح نشاطات كهذه»، وهم بذلك يتعرّفون إلى نمط حياة فلسفيّ. أو، كما قال كلايد إيفنز C. Evans، هم يلامسون الالتزامات والمسائل الفلسفيّة، الالتزامات التي تجعل الخطاب الفلسفيّ ممكنًا[12].

لا «تتطـوّر» الأفاهيم المجـرّدة فحسب. والتفكير بهذه الأفاهيـم بطريقة أكثر انضباطًا ومنهجـةً يساعـد في «توسعتها». وهذا أمـر يستصعبه الكبار غير المتمرّسـين فلسفيًّا وغير الأكاديميّـين (وهم يشتركون في ذلـك مع الأطفال غير المتمرّسـين فلسفيًّا). فللتدرّب على البحـث الفلسفيّ جوهرانيّة خاصّة؛ ويجب علينا عـدم التعميم بلحاظ قدرة الأطفال على الاشتغال الفلسفيّ حتّى ينهو تعليم الفلسفة في مرحلة الروضة والتعليم الابتدائيّ.

يمكـن القول، في المقابل، بأنّ الفلسفة مبحث استثنائيّ، وعليه، يصعب، أو قل يستحيل تعليمه للأطفـال. إن هو التفكير نفسه الذي يفكّر فيه الفلاسفة. يدعم هذا الدليل ما سأبيّنه لاحقًا بأنّ الأطفال قادرين على الاشتغال الفلسفيّ.

---

(١٠) وهي فيلسـوفة بريطانيّة، من أعمالها الإنسـان والوحش، والتطوّريّة كدين، والأسـاطير التي بها نحيا، والقلب والعقل: تنوّع التجربة الأخلاقيّـة؛ للمزيـد، انظـر، مـاري ميدجلي، «القلب وسائر الأعضاء»، المحجّة ٢٦ (بيروت: معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، ٢٠١٣)، الصفحات ١٧٧ إلى ١٩٦. المترجم.

(١١) "Letters to the Editor," *Guardian* (18, June, 1996), p. 14.

(١٢) E. Clyde. "The Feasibility of Moral Education," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. 162.

الحاجة إلى ميتا تفكير

هـل من الممكن إبطـال النقد القائل بـأنّ الأطفال ليسـوا قادرين على الاشتغـال الفلسفيّ بإعطاء أمثلة عن أطفال يقولون بما يقوله الكبار من الفلاسفة، ولكن بتعابير مبسّطة؟ لا تروم التيّـارات المناصرة للفلسفة للأطفال إلى هذا النمط فحسب، بل وتعتمده كمسوّغ للمناهج التي تتّبعها.

لا يقتنع كيتشنر Kitchener بهذا القول، معتبرًا أنّ أمثلةً كهذه بالكاد تظهر أنّ اللأطفال قادريـن على أداء واحد، في وقت واحد، وأنّ ثـمّ لديهم نكات فلسفيّة فحسب[١٣]. أوافق علـى أنّ هذه النكات، أو القصص القصيرة، قد تكون مضلّلـةً أحيانًا، فخطورة اللجوء إلى القصص القصيرة يكمن في نظريّات ما قد تتسلّل إلى ألفاظ الأطفال. ومشكلة النكات إيّاها هـي أنّـه، على الرغـم من أنّ الأطفال قد يفسروا عن تفكير فلسفيّ غير أنّ السؤال وحده هو الـذي يوضح إلى أيّ مدًى يستطيـع الأطفال أن يبقوا على نمط تفكير فلسفيّ. كما لا أوافق كيتشـنر Kitchener على استدلاله، فهـو يؤمن بأن إذا سئل الأطفال، فرادى، عن ردودهم يستطيعون بذلك أن يفنّدوا آراءهم عقليًا[١٤]. لم يلتفت كتشنر Kitchener إلى البعد الجماعيّ إبّـان تفكير الأطفـال سويّةً كرأس جسيم واحد[١٥]، يستنبطـون، بذلك، أفكارًا أخرى من أفـكار غيرهم. إذ يتجاوز هدف البحث الفلسفيّ مع الأطفال التفكير الفرديّ. فلا يمكن لما يختـطّ من هذا التفكير أن يكون نتاج تفكّر فرديّ فحسب. وملاك هذا الاشتغال أن يكون ثمّ جماعة من الأطفال القادرين على (١) التساؤل النقديّ البنّاء، و(٢) على مسائلة بعضهم بعضًا، وكذا على (٣) الذبّ عن آرائهم على امتداد فترة من الزمن.

يقـول جان وايـت J. White إنّ الاشتغـال الفلسفيّ عند الأطفـال لا يكمن في إظهار الأطفـال قدرةً علـى التفكير تفكيرًا منطقيًّـا أو قدرةً على الاستـدلال العقليّ فحسب، بل بإظهار «موقعيّـة عليا تمكّنهم من الاستـدلال العقليّ»[١٦]. يقول ماثيو ليبمان M. Lipman،

---

(١٣) "DO Children Think Philosophically?" op.cit., p. 426.

(١٤) Ibid, pp. 426-7.

(١٥) لقد استقيت هذا التشبيه من،

J. Kessels, *Socrates op de Markt* (Amsterdam: Boom, 1997).

(١٦) J. White, (1992), "The Roots of Philosophy," in A. P. Griffiths (ed.), *The Impulses to Philosophise* (Cambridge University Press, 1992), p. 75.

وهو مؤسّس تيّــار الفلسفة للأطفال، إنّ الأطفال قادرين على التفلسف إبّان طرحهم أسئلة اللمــاذا، كما يؤمن بأنّ الفلسفة مع الأطفــال تتفعّل عندما يبدأ الأطفال بالتساؤل عن معنى الألفاظ.

وعلى غرار جان وايت J. White يرى كتشنر Kitchener بريبيّة إلى فكرة أنّ الأطفال قــادرون على اشتغال فلسفيّ «حقيقيّ»، معتبرًا أنّه على الرغم من أنّ الأطفال قادرون على «الاشتغــال الفلسفيّ العينيّ»، فهم غير قادرين على «الاشتغال الفلسفيّ المجرّد»(١٧). يؤمن كلّ مــن ماثيو ليبمان، وغاريث ماثيوســ، وبريتشارد بأنّ الأطفال قــادرون على الاشتغال الفلسفيّ **العينيّ والمشــخّص**، عندمــا يتحدّثون عن «الموت»، و«الأحــلام»، و«الشجاعة»، و«الزمــن»، و«تحلّل الجبنة»، و«سفينة ثيوزس»(١٨)، يعتــبر كتشنر أنّ سنخيّة هذه الحوارات مشخّصــة عينيّة، وأنّها ليست ضابطة شاملــة، والأطفال، إذ ذاك، غير قادرين على استنباط المبادئ الفلسفيّة، بما هي هي، التي تختطّ من حالات مشخّصة كهذه، من قبيل معرفة المبدإ الأنطولوجيّ لما يشكّل الهويّة بفعل سيّاليّة الزمن في مثال سفينة ثيوزس.

لا غــرو أن ليســ بمقدور الأطفــال أن يصيّروا ما هو ملموس مجــرّدًا، وأن يجعلوا ما هو مشخّص شاملًا، وأن يطبّقوا حالات عينيّة على حالات مشابهة، وغير ذلك. يبسط غاريث ماثيــوز لمحوريّة سفينة ثيوزســ(١٩)، وهي سفينة قديمة استبدلــت ألواحها بألواح أخرى مع مــرور الزمــن، إلى أن باتــت ألواحها كلّها محدثة. مــا يطرح سؤالًا فلسفيًّا عــن إذا ما بقيت السفينــة هــي هي، وإلّا فمتى امتنعــت السفينة الأولى عن البقاء في حيّــز الوجود. كما يبرز مبحث الهويّة(٢٠)، ها هنا، فالألواح القديمة استخدمت لتصنيع سفينة أخرى مشابهة.

عــبّر طفــل يُدعى دونالد(٢١) عــن هذا المبحث بالقــول: «هل السفينة هي هــي، أو أنّها

(١٧) "DO Children Think Philosophically?" op.cit., pp. 427-8.

(١٨) وهي تجربة ذهنيّة، تبحث في مسألة مفادها أنّه إذا جُزّئت مكوّنات شيء، ما هل يبقى كما هو هو. المترجم.

(١٩) G. Matthews, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994), pp. 37-48.

(٢٠) يـرى تريفـور كورنو T. Curnow، مثلًا، إلى البعد الفلسفيّ للسفينة على أنّه مركّب وبسـيط في آن. فلا يمكن لمنطق هذا أو ذاك، أو منطـق الوجـود، أن يؤمّـن إجابة عن مبحث عن التحقّق. «فلا نغيّر مكانة منطق مـن عالم إلى آخر ونروم له أن يعمل دونمـا تكلّـف. يتشجّر منطق الهاذا أو ذاك من عـالم ذي هويّات ثابتة. ولا غرو إن بدأ هذا المنطق بالمجاهدة إن طبّق على عالم حيث التغيّر ديدن الحياة. فعالم التحقّق يحتاج إلى منطق التحقّق». انظر،
T. Curnow, "Transcendence, Logic, and Identity," *Philosophy Now* **12** (1995), pp. 24-6.

(٢١) يتراوح عمر دونالد ما بين الثامنة والحادية عشر سنة.

أنمـوذج، أو نسخة عن السفينة الأولى؟». عقب سلسة من الحوارات، خلص غاريث ماثيوز G. Mathews إلى أن ثـمّ مـن يميّز، في هذا الصفّ [صـفّ دونالد]، بين معرفة إذا ما كانت السفينـة هي هي، وبـين ما إن كان الناس يـرون إليها على أنّها سفينة قديمـة(٢٢)، مظهرًا أن ثمّـة أطفـال قادرون علـى استنباط المائز علـى الأقلّ. لكن هـل يفهم دونالد، مثـلًا، المبدأ الأنطولوجيّ بما هو هو؟ هل يستطيع أن يستنبط ضابطةً لما يشكّل الهويّة بفعل سياليّة الزمن عامّةً بعيدًا عن حالة السفينة المشخّصة، أو على حالات أخرى هي من التشابه بمكان؟

أسفـر الحوار الذي تلى [حوار السفينة] عن أنّ الأطفـال يستخدمون القياس والتماثل، فهـم استقرأوا المسألة إيّاها، مطبّقينها على قصر (ما هـو عدد الأحجار التي يمكن استبدالها قبـل أن تتغـيّر ماهيّة القصر) أو سيّارة (إذ يمكن استبـدال قطعها بضابطة أن يبقى المحرّك هو هـو). لكـن، إن هي إلّا أمثلة مشخّصة. فهل سيعاني الأطفـال لدى تطبيقهم هذا المائز على مسائل أكثر تجرّدًا، إن شئت، كالهويّة الشخصيّة مثلًا؟

نبرهن ذلك إذا ما رمنا إلى مثال تجريبيّ. استنتج غاريث ماثيوز G. Mathews في موضع آخـر أنّ الأطفال شبّهوا إزالة الخشب تدريجيًّا، بتبـدّل خلايا أجسادهم(٢٣). لكنّ استدلالًا كهـذا لن يرض النقّـاد، القائلين إنّه كان يجب على الأطفال أن يظهـروا أنّهم قادرون على البسط للمبدإ عينه، كما فعل أرسطو عندما افترض نظريّة الجوهر(٢٤).

ويبـدو أنّ غاريـث ماثيـوز G. Mathews لا يطمـح إلى نصـاب كهـذا، ولا يعير كثير بـال لمطالب نقّاده، نادبًا إلى تبيـين أن ثمّ مائز نسبيّ، لا مطلق، بـين فلسفة الراشد وفلسفة الصغـير(٢٥). كما يرفض استطالة فلسفة الكبار، من حيـث هي وسيلة لتقييم البعد الفلسفيّ في تفكير الصغار. يعتبر ماثيوز بأنّ الأطفال فلاسفة طبيعيّون، لا فلاسفة مهذّبون، والحالتان ليستا من التشابه بمكان.

فالفيلسوف الراشد، «المهذّب»، يهذّب البذرة الضروريّة للتفلسف، وعليه، يوفّق الكبار

(٢٢) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., pp. 41-2.

(٢٣) G. Matthews, *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984) p. 6.

(٢٤) "DO Children Think Philosophically?" op.cit., p. 427.

(٢٥) G. Matthews, "The Child as Natural Philosopher," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. 68.

في الدفـاع عـن آرائهم عقليًّا، لكنّهم، بحسب ماثيوز، يفقـدون عامل الدهشة المتجذّر في الأطفـال طبيعيًّا حيال معاني الأفاهيم[٢٦]، الـذي يضمحلّ عندما يرى الشخص إلى المائز ما بين الاستخدام اللفظيّ والتشبيهيّ للّغة[٢٧].

وعليـه، لا يدّعي ماثيوز بـأنّ الفلاسفة الصغار هـم كالفلاسفـة الراشدين. وبإزاء ذلك، لا يدّعـي أنّهم يجب أن يكونوا كالفلاسفة الراشدين. ويبـدو أنّ حمله عكسيّ: أي أفضل فيلسوف راشد هو الذي يبقي على جنبة الدهشة الطفوليّة فيه[٢٨].

فما هي الفلسفة «الحقيقيّة» التي من المفترض أن يشتغل بها الفلاسفة الراشدون. الفلسفة الحقيقيّـة من حيث هي قبض على المبادئ المضمرة في حالات مشخّصة. حمل بعض بشدّة علـى نشاطات فلسفيّة كهذه، ومنهـم لودفيغ فيتغنشتايـن L. Wittgenstein، بلحاظ أنّها طريقة رديفة لاستحداث المسائل الفلسفيّة.

يشبّه فيتغنشتاين L. Wittgenstein المسائل الفلسفيّة بالآفّات. وهي تظهر عندما تضلّل قواعـد اللغة اليوميّـة الفيلسوف. ففي حالة الهويّـة ببعدها الفلسفيّ (كمـا سفينة ثيوزس) عندمـا يطلب منك الشرطـيّ أن تبرهن هويّتك، مثلًا، لعلّك تضـلّ، في قلب تلك اللحظة، فتظـنّ أنّ الهويّـة تمثّل لشـيء ما، بدليل أنّ المطلوب في حالات كهـذه هو إظهار شيء ما – هويّة، أو رخصة قيادة، أو جواز سفر. واللغة المعلّمة منذ أوّل العمر هي التي تساهم في تمدّد هذه الآفّة، في الافتراض بأنّ الاسم يفترض وجود شيء ما[٢٩].

فمـا هـو دواء آفّة البحث عن المسائـل الفلسفيّة؟ يعتقد فيتغنشتايـن L. Wittgenstein أنّ مهمّـة الفيلسـوف لا تكمـن في حلّ المسائـل الفلسفيّة بل في تحليلهـا أو تفكيها بالنظر إلى الاستعمـالات اليوميّـة للأفاهيم، فيقول: «لا تحـلّ المسائل الفلسفيّـة بإعطاء معلومات

---

(٢٦) استفـدت من ترجمة جمال نعيم لمقال لجيـل دولوز وفليكس غتاري، «ما الفلسفة؟»، **المحجّـة ٢٥** (بيروت: معهد المعارف الحكميّـة، ٢٠١٢)، الصفحة ١٩١، للتمييز ما بين الأفهوم والمفهـوم، اعتبر نعيم أنّ «الأفهوم هو فعل تفكير»، وهو «[ي]عطي الأشياء حقيقةً جديدةً»، فاستخدمت لفظ أفهوم لما تنطبق عليه هذه الصـغة، ولفظ مفهوم للمفاهيم العاديّة. المترجم.

(٢٧) Ibid, p. 72.

(٢٨) Ibid.

(٢٩) B. Curtis, “Wittgenstein and Philosophy for Children”, *Thinking*, 5:4 (1985), pp. 10-19; S. Clark, “On wishing there were unicorns,” *Proceedings of the Aristotelian Society* (1990), pp. 247-65.

جديدة بل بإعادة موضعة ما نعرفه مسبقًا. إن الفلسفة إلّا صراع في وجه فتنة العقل بواسطة اللغة»[٣٠].

وبناءً على ذلك، يجب علينا أن ننظر في كيفيّة استخدام اللغة في اللغة المحكيّة يوميًا. تتولّد المسائل الفلسفيّة من فهمنا الخاطئ لكيفيّة اشتغال اللغة. وإذا طبّقنا ذلك على المثل أعلاه، على خطى فيتغنشتاين L. Wittgenstein، نقول إنّ محاولة البحث عن مبدإ أنطولوجيّ لشرح تبدّل الهويّة مع سيّاليّة الزمن، بغية افتراض أفاهيم فلسفيّة، على غرار الجوهر، وغيره، هي أقرب إلى سلوك طريق غير نافذ. يجب على الفلاسفة أن لا يسألوا أنفسهم عن ماهيّة الهويّة، بل يجب عليهم أن يبحثوا، أكثر ما يبحثوا، في كيفيّة استخدام ألفاظ كلفظ الهويّة، في تمثّلاتها اليوميّة. فالبحث في معاني المفاهيم هو صنو ما يفعله الأطفال الصغار عندما يضطلعون في المباحث الفلسفيّة.

تنشأ المشاكل الفلسفيّة عندما تفرّغ المفاهيم من سياقاتها الحياتيّة. يعتقد فيتغنشتاين، وأنا أوافقه في ذلك أنّه يجب التخلّص من هذه الآفّة مع الفلاسفة الكبار.

ما الذي يميّز الأطفال؟

غالبًا ما نروم، في المقام الأوّل، إلى البحث في إمكانيّة الاشتغال الفلسفيّ عند الأطفال. ينطوي أغلب النقد الموجّه لبرنامج الفلسفة للأطفال، أكثر ما ينطوي، على افتراضات أرسطيّة محدثة. ثمّة اعتقاد سائد بأنّنا نولد «ورقةً بيضاء» (أو لعلّنا نتخيّل ذلك)، وأنّ معرفتنا تنتج عن التجربة، وعليه، فالاشتغال الفلسفيّ يتطلّب معرفةً يُبنى عليها، فكلّما تقدّمنا

(٣٠) L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* (Frankfurt: Suhrkamp, 1971), p. 109; Alle Erklarung muss fort, und nur beschreibung an ihre Stelle treten. Und diese Beschreibung empfängt ihr Licht, d.i. ihren Zweck, von den philosophischen Problemen. Diese sind freilich keine empirischen, sondern sie werden durch eine Einsicht in das Arbeiten unserer Sprache gelöst, und zwar so, dass dieses erkannt wird; entgegen einem Trieb, es misszuverstehen. Diese Probleme werden gelöst, nicht durch Beibringen neuer Erfahrung, sondern durch Zusamenstellung des längst Bekannten. Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache.

في العمــر كلّما اختــطّ على صفحتنا أكثر فأكثر، ونراكم، تاليًــا، مزيدًا من المعرفة. لا يمتلك الأطفال كثـيرًا من التجربة (بما هي معرفة)، وهم، بناءً على هذا الافتراض، لا يقدرون على الاشتغــال فلسفيًّا، هكذا يحاجــج البعض[٣١]. يقول آنطوني أو هــير A. O'Hear لا يعرف الأطفــال دون العشرين سنةً معنــى الحبّ، فلا ينبغي السماح للأطفال بــأن يتحدّوا السلطة المعرفيّــة أو الأخلاقيّة ذلــك أن لا تجربة لهم ولا معرفة[٣٢]. ولكن حتّى إن قبلنا بأنّ للأطفال تجربة أقــلّ (هل يمكن قياس التجربة؟)، لا يمكن القول بأنّ تجربة الأطفال ليست كافيةً ليبنى عليها، وأنّ التفكير الفلسفيّ لن يساعدهم في إعطاء معنًى مزيدًا إلى تجاربهم.

يتعــذّر، بعض الشيء، على المعتقــدات الأرسطيّة المحدثة بــأن تنسجم مع طرق التعليم المتأثّــرة بالسقراطيّة المحدثة أو الكانطيّة. لم يرم سقــراط (في نظر أفلاطون) إلى تعليم ما هو جديــد، بل بمساعــدة الناس في توليد معارفهــم، وإن شئت فقل، مساعــدة الناس في تذكّر مــا يعرفــوه قبليًّا (قبل أن يقيّدوا في أبدانهم الحاليّة). يؤمن كانــط بالمعرفة القبليّة (عن العلّة، والزمن، والمكان، والعدالة، والحرّيّة)، وبأنّ هذه المعرفة إيّاها هي التي تصيّر التجربة ممكنةً؛ وعليه، فالتجربة هي من الضرورة بمكان، غير أنّها ليست ضابطةً للمعرفة.

أتلمّســ بعضــ الافتراضــات الأرسطيّة المحدثة في نقــد جان وايــت J. White، يؤمن وايت بأنّ اكتساب معرفة المفاهيم يستنجز بالتجربة. ويؤمن بأن ثمّ مائز ما بين الأسئلة التي يطرحها الكبــار وأسئلة الصغار. فالأطفال يسألون أسئلةً ليعرفــوا كيفيّة استخدام المفاهيم، لكــن يختطّ الفلاسفة الراشدون، الذين يعرفون كيفيّة استخدام المفاهيم مسبقًا، المفاهيم من بعــد أعلًى[٣٣]. وهو يقول في بحثه إنّ السؤال، بما هو هو، ليس فلسفيًّا. لكنّ سياق السؤال إيّــاه هو الــذي يصيّره سؤالًا فلسفيًّا، بلحاظ أنّ السياق هو الــذي «يثير ريبًا إزاء مفهوم جدّ عاديّ»[٣٤]. يشير وايت، كذلك، إلى أنّ مقصد السائل استثنائيّ في أهمّيّته لتحديد إذا ما

(٣١) Cf. J. Flay, "Is Ethics for Children Moral?" in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

(٣٢) A. O'Hear, a paper presented on 15, April 1997, at the International Philosophy for Children Conference, at King's College University.

(٣٣) "The Roots of Philosophy," op. cit., p. 75.

(٣٤) Ibid, p. 74.

كان السؤال ينطوي على بعد فلسفيّ أم لا. ويقول:

يـروم الأطفـال إلى معرفة كيفيّة استخدام الأفاهيـم، أمّا الفلاسفة فهم يعرفـون كيفيّة استخدامها، غـير أنّهم يهمّون إلى اختطاتها مـن بعد أعلى استكمالًا لبحوث نظريّة أشمل. ومن نافل القول بأنّ الفلاسفـة مهتمّـون، فحسب، في الأفاهيم التي تولّد مباحث فلسفيّـة، على عكس الأطفال الذي يسألون عن مختلف المفاهيم، القطط، والجداول والحواسيب، وغيرها[٣٥].

ويؤمـن بـأنّ الأطفال ليسـوا فلاسفةً لأنّ مقصدهـم [من طرح السـؤال] يختلف عن مقصـد الكبار. فالأطفـال لا يتفلسفون، إن هم، دونما تكلّـف، «في طريقهم إلى اكتسـاب المفاهيـم»[٣٦]. صحيـح أنّ الأطفال يرمون إلى القبض على «كيفيّـة استخدام المفاهيم، غير أنّهم» وأنّ الكبار «يعرفون كيفيّة استخدامها»، لكن هل البحث عن «القطط، أو الحواسيب، أو الجداول» ليس بحثًا فلسفيًا؟

يقبل الأساتذة الذي يشتغلون مع الأطفال فلسفيًا بأنّ ضابطة العقلنة ليست كافيةً للنظر إلى استفسار ما على أنّه فلسفيّ، فتفعيل العقل وحده لا يكفي، بل المبحث الذي نفعّل عقلنا إزاءه هو الذي يميّز الاستفسار الفلسفيّ عن المحادثة العاديّة.

يعود الفضل في ذلك إلى آن مارغرت شارب A. M. Sharp ولورنس سبليتر L. Splitter اللذيـن اعتبرا بـأنّ ملاك الاستفسار الفلسفـيّ يكمن في الحفر في أفاهيـم من نوع خاصّ، مفاهيـم إشكاليّة، لكن مهمّة ومجرّدة. هذه المفاهيم هي التي نتواصل بها في حياتنا اليوميّة، كمـا هـي نقطة انطـلاق لتصرّفاتنا، تلك المفاهيـم مشتركة ومركزيّـة، وكلّ منّا، بمكان ما، يستخدمهـا لسبغ معنًى على العالم حيث نعيش، كما نستخدمها، إن شئت، لتشكيل حقيقة ما[٣٧].

التفكـير الفلسفيّ تفكير معقّد[٣٨]، لأنّ الأفاهيـم الفلسفيّة «تتميّز عن غيرها بشموليّتها،

---

(٣٥) Ibid, pp. 75-6.

(٣٦) Ibid, pp. 76.

(٣٧) Cf. L. J. Splitter and A. M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry* (Melbourne: Acer, 1995).

(٣٨) M. Lipman, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991); Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, 1995).

بصبغتها المجرّدة، ولا سيّما بتعقيدها: فمعظم الأفاهيم الفلسفيّة ليست مفاهيم صفّيّة بسيطة يُقبض عليها بنماذج بدئيّة»[٣٩]. فنحن، على سبيل المثال، لا نعرف معنى لفظ «شخص» إذا أشرنا بالبنان إلى أفراد عينيّين، وعليه،لم نحل إلى تمييز «الشخص» عن السمكة الذهبيّة مثلاً. لكن بالنسبة إلى الصغار كما الكبار، سواء بسواء، يصعب الإجابة عن أسئلة من قبيل «ما هو الشخص؟»، أو «ماذا نعني بالزمن؟»، فمن المهمّ، بذلك، أن ننتج معنًى من تجاربنا، ومن أنفسنا، ومن العالم حيث نعيش.

سنخيّة الأسئلة التي يطرحها الأطفال تتجاوز سنخيّة الأسئلة الفلسفيّة الاعتياديّة، ويعود سبب ذلك إلى أنّ الأطفال هم أنفسهم من يحفر المعاني والأسئلة التي تهمّهم. لكن لا يعني ذلك أنّ استفسارات كهذه ليست فلسفيّةً. وها هنا، يقع الحمل الأكبر على الأستاذ المزاول الذي يسهّل عمليّة تفكير الأطفال، ويساعدهم في بناء أفكار محدثة ليبني عليها الآخرون بدورهم، وفي الوقت عينه، يتطلّع إلى ما هو فلسفيّ. لقد سمعت يومًا استفسارًا يبدأ بالسؤال عن «هل الأبقار تطير؟»، وسرعان ما تحوّل البحث، مع أولئك الأطفال، في الأثر الأخلاقيّ لتسمية جزئيّات ما بـ«اللحم» لا «البقر»[٤٠]. وثمّة بحث مشابه بدأ أوّلاً بالاستفسار عن مفهوم «الحاسوب» ليتطوّر نحو السؤال عن «قدرة الحاسوب على التفكير»، ما يحيل الأطفال، دونما تكلّف، إلى تفعيل حوار فلسفيّ. يلج الأطفال، أحيانًا، إلى الاستفسار عن المفاهيم لأنّهم لا يعرفون كيفيّة استخدام مفهوم ما، لكنّ هذه الحالة ليست لازمة على الدوام. فحتّى عندما نعرف كيفيّة استخدام مفهوم ما، تبقى الدهشة الفلسفيّة هي هي، لا سيّما في سياق لغويّ وثقافيّ محدّد.

يؤمن كيرن إيغان K. Egan بأنّ الأطفال يستخدمون مفاهيم مجرّدة (دونما تمكّن من بسط تعريف لها) بفعل المخيال[٤١]. فالمفاهيم المستخدمة لإضفاء معنًى على شخصيّات بعض السرديّات من قبيل السنافر، والوحوش، والدببة، هي مفاهيم «الخير والشرّ»، و«الأمان

(٣٩) K. Leeuw and Pieter Mostert, "Learning to Operate with Philosophical Concepts," *Analytic Teaching*, **8**:1 (1987), p. 94.

(٤٠) This was skillfully facilitated by R. Sutcliffe at the American Community School, London, December 1997.

(٤١) K. Egan, *Primary Understanding: Education in Early Childhood* (London: Routledge, 1988), p. 26.

والخـوف»، و«الطبيعــة والثقافة»، وغيرها. يرى كـيرن إيغان أنّ تفكـير الأطفال «الما قبل معرفـة القراءة والكتابة» مختلف عــن تفكر الكبار أو الأطفال الأكبر سنًّا، وصكّ لذلك اسم «التفكـير الميثي [الأسطـوريّ]»: وهو لون مــن التفكير «لديه، ما لديه، مــن منطق معقّد، [...] لكــنّ هــذا المنطق ليس ندًّا للتفكـير التقليديّ»[٤٢]، بل يؤسّـس لفكر عقلانيّ. وهو يشتمـل على تقنيات تفكير تقوم على مصادر من قلــب الثقافات الشفاهيّة[٤٣]، أي هو لون مــن التفكير يرشح ما قبل معرفة القراءة والكتابة. وبفعل القراءة والكتابة، أي تقانة الكتابة، يعــاد توطين التفكير ليركّـز، هذه المرّة، على محتوى المعرفة، أو على النموّ النفسيّ، ما يسهّل التأمّـل في معنى ما ينبغي حفظه[٤٤]. يؤكّد كيرن إيغــان K. Egan أنّ هذا النوع من التفكير ليس «بدائيًّا»، وأنّه أقــلّ تجريدًا، بلحاظ أنّ التجـرّد يعتمد، أكثر ما يعتمـد، على الكتابة. فاللفـظ الشفاهــيّ مثقل بمعان أكـثر من اللفظ المكتــوب، «محمّل بطاقة المتكلّــم، ومخاوفه، ومقاصــده، وحاجاته، وغيرهــا»[٤٥]. فالكلمة المكتوبة هي التي تجـذم عقلانيّتنا[٤٦]. باتت العقلانيّـة «المنجذمة» تسود، مذ عصر التنوير، في أوساط الثقافـة الغربيّة لفصل ما نفكّر به (محتـوى المعرفة الموضوعيّ) عــن الفاعل الذي يقوم بفعل التفكير بمــا يحمل من عواطف، وآمال، ومخاوف.

وعليه، نتمكّن من التفكّر بمعنى لفظ ما بعيدًا عن السياق الذي استخدم فيه اللفظ إيّاه. وعلى ضوء ذلك، يمكن النظر إلى أعمال كثير من الفلاسفة على أنّها بحث عن معنًى مطلق، وشامـل، لأفهوم ما بعيدًا عن استخدامات اللفظ الضيّقــة والخاصّة (الأشكال الأفلاطونيّة مثلًا). يشكّل هذا استدلالًا لكثير من الفلاسفة، ويستخدم من حيث هو حجاج قبالة فكرة أنّ الأطفــال قــادرون على الاشتغــال الفلسفيّ، من قبيــل ما يؤمن به ريتشــارد كيتشنر بأنّ الأطفال قــادرون على الاشتغال الفلسفــيّ «المشخّص والعينــيّ»، لا الفلسفة بما هي تفكّر مجــرّد، وكذا حجاج جان وايت بأنّ الفلاسفة «الحقيقيّين» هم المهتمّون بالأفاهيم التي تولّد مسائل فلسفيّة، لا بمفاهيم من قبيل «القطط»، أو «الجداول»، أو «الحواسيب».

(٤٢) Ibid, p. 39.
(٤٣) Ibid, pp. 42-3.
(٤٤) Ibid, pp. 51-3, 59.
(٤٥) Ibid, p. 70.
(٤٦) Ibid, p. 65.

أمّا وقد حذّرنا لودفيغ فيتغنشتاين L. Wittgenstein من التقاط عدوى آفّة بعض الفلاسفة، فيجب علينا أن نتنبّه إلى استنجاز المفاهيم من سياقاتها الحياتيّة. ما من معنًى لتجريد المفاهيم من سياقاتها، أو لسبغ معنًى على مفهوم ما خارج السياق الذي يلبسه. وفي ظلّ نقد العقلانيّة المنجذمة، لا يجب، تاليًا، النظر إلى تفكير الأطفال على أنّه سفاسف قبالة تفكير الكبار، بل يجب أن نستمع بتأنّ إلى ما يقوله الصغار.

يحاجج كيرن إيغان K. Egan بأنّ الأطفال يفكّرون بطريقة مجرّدة بلحاظ أنّهم يستخدمون مفاهيم مجرّدة، من قبيل الشجاعة، أو العدالة، أو الخير، أو الصديق، لكن لا يفصلونها عن سياقاتها الحياتيّة كما يحدث إبّان تعلّمهم القراءة والكتابة(٤٧). ولهذا مؤثّريّة على كيفيّة فهم الكبار لماهيّة فرع الفلسفة. يكشح التفكير الفلسفيّ عن التفكير الأسطوريّ عندما نتبنّى معنًى ضيّقًا للعقلانيّة.

ماذا خسر الفلاسفة الكبار؟

تأثّر أغلب تفكيرنا التربويّ بعالم النفس السويسريّ جان بياجيه J. Piaget. يفترض بياجيه أنّ جنبة التعقّل عند الأطفال تنمو، بعفويّة، كلّما تقدّموا في العمر. وعليه يرتبط نموّ الأطفال بمراحل عمريّة تقدّميّة متعذّرة العكس. وبناءً على هذه الرؤية اختطّت المناهج الدراسيّة للمراحل الابتدائيّة، ما جعل المادّة المعلّمة، كما مقاربة تعليمها، ترتبط، أكثر ما ترتبط، بالقدرات العقليّة لمرحلة الطفل العمريّة. يركّز المربّون، تاليًا، على عمر الطفل، لا على الطفل نفسه، منجذبين إلى المشترك الذي يجمع الأطفال (أي أعمارهم)، لا إلى المائز الذي يميّز كلّ طفل عن آخر (أي قدراتهم). تشير آن غازيرد A. Gazzard إلى أنّ «[مراحل النموّ الذهنيّ] تفيد في تحديد الطيف الفكريّ الذي يتمكّن الأطفال من الاشتغال ضمنه»(٤٨). ونحن، إلى الآن، لا نعلم مدى مؤثّريّة النموّ الفكريّ للأطفل الصغار على المدى الطويل إذا ما تلقّوا التعليم الفلسفيّ السليم.

---

(٤٧) Ibid, p. 75, 90-1.

(٤٨) A. Gazzard, "Philosophy for Children and the Piagetian Framework," *Thinking*, 5:1 (1985), p. 11.

علـى مدى العقديـن الأخيرين كنت أندب إلى إعــادة تحليل ما توصّــل إليه بياجيه من التجــارب النفسيّــة. تشــير مارغــرت دونالدســون M. Donaldson إلى أنّ النتائج التي خلص إليها بياجيه ليست في معرض الاتّهام، إن هي الاستدلالات التي اختطّت منها هي الخاطئة[٤٩]. أمّــا الدليل الأمبيريّ الذي ساقته لهذا الاستنتاج هــو القيام بتجارب مشابهة [لتجــارب بياجيه] لكــن بسياق حالات يفهمها الأطفــال[٥٠]. ففي محاولة لإظهار مدى تمركــز الأطفال حول ذاتهم أظهر بياجيه بأن لا قــدرة للأطفال، ما دون سنّ الثامنة، على الاكتراث إلى وجهات نظر الآخر. أمّا التجربة التي آلت إلى هذا الاستنتاج فهي أنّه أجلس أطفــالًا أمــام طاولة عليها ثلاثــة جبال، هي من الاختــلاف بمكان، واضعًــا لعبةً بالقرب مــن الطاولــة، لم يتمكّن الأطفال من توصيــف الشيء الذي تراه اللعبــة. فتقول مارغرت دونالدســون M. Donaldson، في هــذا السيــاق، إنّ الأطفــال غــير قادريــن على «جذم تمركزهم حول ذاتهم خياليًــا»[٥١]، وهذه ضابطة جوهريّة، إذ عندما لا يتمكّن الأطفال من التنقّــل بين وجهات نظر مختلفة، فهم، من ثمّ، لن يتمكّنوا من جمع استدلالات سليمة[٥٢]. لــديّ كثير من تجارب لي مع أطفالي تظهر بــأنّ الطفل يستطيع أن لا يتمركز حول ذاته حتّى خياليًّا. عندما كان طفلي في شهره الثامن عشر، أظهر تعاطفًا مع لعبة له (تُدعى لا لا) كانت على المدفئة، قائلًا: «لا لا، ساخنة»، فحملها بيده وضمّها.

لا ريــب في أنّ الهدف الغائيّ لنظريّات النموّ هو النضج الذي يتحقّق على مراتب، تلي كلّ مرتبــة مرتبة أخرى أكثر نضجًا، هذا ما يدعوه غاريث ماثيوز بـ«التحيّز التطوّريّ»[٥٣]، وهــو يرمي بذلك إلى إظهار أنّ هذا اللون من التحيّز قــد لا يناسب الفلسفة، لأنّ التقدّم في العمــر لا يضمن، وحده، القبض على المسائل الفلسفيّة. ومــن ثمّ فإنّ النضج يولّد «بهتانًا» و«عدم مؤثّريّــة»[٥٤] لاكتشاف الأفكار الفلسفيّة، فيما الأطفــال، عادةً، مفكّرون صرفون وخلّاقون. يولّد هذا النقاش إمكانيّة أن تتعلّم الفلسفة، بما هي فرع معرفيّ، شيئًا من ضلوع

(٤٩) M. Donaldson, *Children's Minds* (London: Fontana, 1978), p. 23.

(٥٠) Ibid, p. 23; cf. P. Sutherland, *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics* (London: Paul Chapman Publishing, 1992), p. 15

(٥١) *Children's Minds*, op. cit., p. 20.

(٥٢) Ibid, p. 41.

(٥٣) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 17

(٥٤) Ibid, p. 18.

الأطفــال في بعضــ المباحث الفلسفيّــة. بالنتيجة، يجب على كلّ جيــل أن يعثر على أجوبة للأسئلة الفلسفيّــة التي يطرحها[٥٥]. ثمّة خطر في الفلسفة يكمن في أنّ كثيرًا من المسلّمات لا تفنّــد. وعليــه، يعتبر كاريل ليوو K. V. Leeuw أن لعلّ ثمّة أثر سلبيّ على اعتياد الفلاسفة علــى التقليــد الفلسفيّ السائد. ولعلّ غيــاب المعرفة عند الأطفــال إزاء بعض المسلّمات في بعضــ الثقافات يضعهم في موقعيّة أكثر تقدّمًا[٥٦]. يشير غاريث ماثيوز إلى أنّ أفضل أساتذة الفلاسفة هم الذين ما برحوا الأسئلة التي كانوا يطرحوها عندما كانوا صغارًا، وإلّا خسرت الفلسفــة ضرورتها، وكذا كثيرًا من جوهرانيّتها[٥٧]. يرى روبرت مولفايني R. Mulvaney أنّ الفلسفــة مع الأطفال قد تساعد في الحفاظ علــى «الطفل الكامن في كيان الفيلسوف»، فيقول:

> من إحدى النكسات التــي تلمّ بالراشد هو افتقاده حسّ الدهشة، والحشريّة، والصرافة، الكامن في قلــب الطفولة، هــذه الأحاسيس مركزيّة في الاستفسارات الفلسفيّــة. ولعلّنا عندما نبدأ بالاشتغال الفلسفــيّ باكرًا، ونستكمله في المدرسة، سيكتشف الكبــار، إذ ذلك، في أنفسهم رمّةً من الصرافة والدهشة[٥٨].

أصبحــت الفلسفــة عقب أفلاطــون وديكارت تتبّعًــا معرفيًّا لاستكشــاف شيء لنفس السائــل، أي أنّنــي «أعرف ما أدّعــي أنّي أعرفــه»[٥٩]. ومن إحدى ضوابط هــذه الممارسة الفلسفيّــة هــو أن ندع الافتراضات المتجذّرة فينا، وهو أمر متعــذّر بعض الشيء عند الكبار الذيــن تجذّرت معتقداتهم بإحكام في نمط تفكيرهــم. يقول وليام جايمز W. James «يعتقد كثير من الناس أنّهم يفكّرون، فيما هم، في الواقع، يعيدون ترتيب تحاملاتهم، فحسب».

يدفع غيــاب إلمام الأطفال بالمسلّمات الثقافيّة إلى أخذ موقــف ديكارتيّ إلى التفكير من

---

(٥٥) K. van der Leeuw, *Filosoferen is een soort wereldverkenning, met bijdragen van Berrie Heesen en Hans Jansen* (Tilburg: Zwijsen, 1991), p. 13; M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978), p. ix-x.

(٥٦) *Filosoferen is een soort wereldverkenning*, op. cit., p. 13.

(٥٧) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 14.

(٥٨) R. J. Mulvaney, "Philosophy for Children in its Historical Context," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993), p. 400.

(٥٩) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 18.

الصفر بلحاظ المسائل الفلسفيّة. وعليه، تبدو إجاباتهم عن أقرب إلى الأصالة من إجابات الكبار[٦٠]. يعتقد كاريل ليوو K. Leeuw بأنّه لهذا السبب إيّاه تسلّط إجابات الإطفال الضوء على جنبة أخرى من العالم[٦١]، أي كيف كان سيكون العالم. غالبًا ما ينظر الكبار إلى العالم بما هو هو على أنّه أمر مفروغ منه، والفلاسفة كذلك. ولعلّ انعدام التجربة عند الأطفال، تاليًا، قد تكون خاصيّةً تميّز الأطفال عندما يشتغلون فلسفيًّا[٦٢].

نتوافر في أعمال غاريث ماثيوز G. Mathews على فكرة أنّ الأطفال فلاسفة «طبيعيّون»، على عكس الفلاسفة الكبار الذين هذّبوا حسّ الدهشة، لا سيّما عندما حثّ الكبار الذي يقومون بفعل التفلسف بأن «يحاولوا أن يعودوا أطفالًا مجدّدًا، ولو موقّتًا»[٦٣]. فالفلسفة ليست قاصرة، بل هي بسيطة، وبساطتها أصيلة[٦٤].

وصفوة القول، إنّ فهمنا لمفهوم «الطفولة» جوهريّ للإجابة عن إذ ما كان الأطفال قادرين على الاشتغال الفلسفيّ أم لا. لا يكفي أن نفترض بأنّ الطفولة مرتبطة بعمر بيولوجيّ، أو نفسيّ، أو اجتماعيّ، فحسب، كما لا ينبغي لنا إغفال البعد التخيّليّ عند الأطفال، وحصرهم بالتفكير الرياضيّ المنطقيّ.

لهذا التحيّز جذور في صلب فلسفة أفلاطون، لا سيّما في نظريّة الكهف[٦٥]. يربط أفلاطون المعرفة *episteme* بالرشد، والمعتقد بالطفولة[٦٦]. يؤمن أفلاطون وأرسطو، كلاهما، أنّ الفهم النظريّ العقليّ يفضي إلى معرفة الحقيقة معرفةً عليا[٦٧]. ويرى أفلاطون أنّ الفلاسفة المتعلّمين فحسب، هم القادرون على القبض على معرفة بالحقيقة الثابتة (الأشكال الأفلاطونيّة، والجمال، والخير، وغيرها) بفعل الاستفسار العقليّ. أمّا المخلوقات

(٦٠) K. van der Leeuw and P. Mostret, “Learning to Operate within Philosophical Concepts,” *Analytic Thinking*, **8**:1 (1087).

(٦١) *Filosoferen is een Soort Wereldverkenning*, op. cit., p. 13.

(٦٢) Ibid, p. 14.

(٦٣) *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 18.

(٦٤) Ibid, p. 34.

(٦٥) K. Murris, *Metaphors of the Child's Mind*; *Teaching Philosophy to Young Children*, being a thesis submitted for the degree of PhD in Education (University of Hull, October 1997), pp. 63-5.

(٦٦) *Primary Understanding*: *Education in Early Childhood*, op. cit., p. 47.

(٦٧) Ibid.

الأقلّ تعقّلًا، بمن فيهم الأطفال، فيملكون نفاذًا إلى عالم المظاهر، العالم الذي نسبره بحواسّنا. فنحن ننسب الجمال إلى شيء ما، ونحكم على خيريّة فعل ما أو لا، لكن لا نعقل، بحواسّنا، معنى الخير والجمال، كليهما.

لا يمكن للأطفال الخروج خارج الكهف، عالم المظاهر المسند إلى الرأي. يرى أفلاطون أنّ الفيلسوف (الراشد) عاشق للحقيقة، أي يروم إلى معرفة العالم بما هو هو، لا كيف يبدو، ولأنّ المعرفة حكر على الكبار، فحسب، لا يقدر الأطفال على عشق الحقيقة، ليصبحوا، من ثمّ، فلاسفةً. للأطفال أنصاف آراء حيال العالم.

يحمل النقّاد على إطار عمل جان بياجيه بأنّه ركّز على الجنبة المنطقيّة من تفكير الطفل، ويشكّل التفكير الرياضيّ نموذجًا لذلك. وعلى المقلب الآخر، يبسط كيرن إيغان K. Egan لجنبة أخرى للطفل، الطفل بما هو متعلّم، وهي جنبة التخيّل التي أغفلها كثير من الباحثين في مجال التربية[٦٨]. لا يكمن ملاك التربية في ما نكتسبه فحسب، بل في تقليل الخسائر كذلك، وما خسرناه هو «القدرة على رؤية العالم كما يتمثّله الطفل في مخياله»[٦٩]. أغفل جان بياجيه هذه البعد من التفكير في كتاباته التي ركّزت، أكثر ما ركّزت، على التفكير الرياضيّ المنطقيّ.

اعتبر بياجيه أنّ ردود الأطفال التخيّليّة «رومانسيّة صرفة»[٧٠]، يغفل هذا التفكير ما يميّز الطفولة. هل يجوز القول إنّ الطفولة شيء نخلّفه وراءنا، ونستبدلها بما هو من سنخيّتها، لكن، بالطبع، أكثر نضجًا؟ هل نستطيع أن نفترض تفرّد الطفولة؟ وعلام ينطوي لفظ الطفل أو الطفولة؟ فمفهوم الطفولة، كذلك، مفهوم إشكاليّ فلسفيًا، كما ثقافيًا وتاريخيًا[٧١]، إذ

---

(٦٨) Ibid; idem, *Immagination in Teaching and Learning: ages 8-15* (London: Routledge, 1992); and idem, "The Other Half of the Child," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

(٦٩) *Primary Understanding: Education in Early Childhood*, op. cit., p. 20.

(٧٠) G. Matthews, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980), pp. 39-41.

(٧١) لقد كان مفهوم الطفولة، عبر التاريخ، موضع جدل، لأنّ الطفولة، بلحاظ ما، هي اختراع عصريّ، كما أنّها جائرة، وفق جان هولت J. Holt كان يرى إلى الأطفال قديمًا على أنّهم «أناس صغار»، وأنّه ما من مائز جوهريّ بين طرق تفكير الصغار والكبار. ولكن مع ثورة الصناعة تبدّلت موقعيّة الأطفال، وأدوراهم داخل العائلة، تبدّلًا جذريًا. وبدأ المختصّون بالأطفال والخبراء ذوي السلطة بالنظر إلى الأطفال كمخلوقات بمنأىً عن أهلهم، انظر،
D. Kennedy, "Why Philosophy for Chidlren Now," *Thinking*, **10**:3 (1992), p. 2-6;

يصعب، من الزاوية الفلسفيّة، تحديد المائز ما بين الطفولة والرشد.

ما الفلسفة؟

لم يجمع الفلاسفة على إعطاء الفلسفة تعريفًا موحّدًا. ويبدو أنّه ما من ضوابط مشخّصة للحكم على شيء ما بأنّه فلسفيّ. اعتبر ريتشارد كيتشنر R. Kitchener أنّ الفلسفة «نمط حياة». فما هو النمط الفلسفيّ؟ وكيف نرى إلى نمط ما على أنّه فلسفيّ؟ اختطّ كيتشنر خاصّيّات ما هو فلسفيّ كالآتي: (١) التفكير في المسائل الفلسفيّة (على غرار الجبر والاختيار)، و(٢) طرح أسئلة فلسفيّة والدهشة حيال ما يعتبر أمرًا اعتياديًّا، و(٣) قراءة الفلاسفة الكبار، و(٤) بناء حجاج دفاعًا عن بعض المسلّمات، و(٥) الضلوع في مختلف المحادثات الفلسفيّة، و(٦) انعدام القدرة على التوقّف عن الاشتغال الفلسفيّ[٧٢].

يوصّف كيتشنر ما يفعله الفلاسفة الكبار الأكاديميّين. لكن ثمّة مغالطة طبيعانيّة إبّان الافتراض بأنّ هذا ما يجب أن يفعله الفلاسفة. ولعلّ، ها هنا، تكمن هفوة كيتشنر. فقد حدّد مهام الفيلسوف إزاء الخصائص التي ذُكرت آنفًا بغضّ الطرف عن عمره. فقد استقرأ ما يجب من ما هو، أي خلص إلى جملة تقريريّة جازمة لا إلى جملة توصيفيّة، من دون أن يقدّم، حسب ديفيد هيوم D. Hume، أدلّةً أو براهين إضافيّة[٧٣]. استخدم كيتنشر هذه الاستدلالات ليبرهن أنّ الأطفال غير قادرين على الاشتغال الفلسفيّ. وعليه، قفز من التوصيف إلى الجزم من دون أن يقدّم شروحات لذلك، معتبرًا أن الفلاسفة الأكاديميّن يشتغلون فلسفيًّا بنمط ما، وعليه يجب على الأطفال أن يتبنّوا النمط إيّاه.

زد على ذلك أنّه ما من نمط حياة واحد (مثاليّ)، بل ثمّة أنماط هي بدرجات من التنوّع

G. Mathews, *The Philosophy of Childhood*, op. cit., p. 8;

ولهذا السبب لم يكن، على سبيل المثال، ثمّة أدب يعنى بالأطفال، فحسب، من قبل. كما أن حديثي الولادة كانوا يعتبرون كبارًا مصغّرين، تشكل رؤوسهم ثمن أجسادهم لا ربعها كما في الواقع. كما أنّ مفهوم الطفولة يرتبط بتغيّر الثقافات. انظر،

Sh. Kitzinger and C. Kitzinger, *Talking with Children about Things that Matter* (London: Pandora, 1989), pp. 48-74.

(٧٢) "DO Children Think Philosophically," op. cit., p. 425.

(٧٣) Quoted in B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy* (London: Fontana Press-Collins, 1985), pp. 122-23.

مختلفة، تتغيّر بفعل عوامل من قبيل اللغة، والمقاربات، وطرق التفكير، والمكان، والزمان، فنمط الفلسفة في القرن العشرين يختلف عن نمط فلسفة اليونان القديم ببعده الشفاهيّ وتوجّهه العملانيّ – الفلسفة كفنّ للبقاء على قيد الحياة في طور التحضّر إلى الموت(٧٤).

الفلسفة الأكاديميّة إزاء الفلسفة عند الأطفال

ليس برنامج الفلسفة للأطفال [الذي طوّره ماثيو ليبمان M. Lipman] نموذجًا عن الفلسفة الأكاديميّة، بل هي بمكان ما نقد له. يشبّه ماثيو ليبمان M. Lipman الفلسفة الأكاديميّة بحفظ المنقوشات المحفورة على سطوح القبور، أي حفظ مجموعة من الأسماء والتواريخ فحسب. يقول ليبمان:

> عندما دعيت إلى فكرة إدخال الفلسفة إلى المدارس، لم أكن في صدد الحديث عن فلسفة أكاديميّة تقليديّة تدرّس في الجامعات، بل كنت أقصد فلسفةً ما تشكّل لتناسب الأطفال وتفتنهم. وكذا يجب تغيير طريقة تعليم هذه الفلسفة جذريًّا كما موضوعها(٧٥).

استخدم ليبمان تعبير «نمط حياة» ليرسم مائزًا ما بين الفلسفة بما هي «جسم معرفيّ» وبين فعل التفلسف بما هو نشاط للقيام بالفلسفة. فيكتب:

> يشبه نموذج فعل التفلسف صورة سقراط الفريدة، يرى سقراط أنّ الفلسفة ليست مهنةً أو كسبًا، بل نمط حياة. لم يحفر لنا سقراط نموذجًا لفلسفةٍ عينيّة أو تطبيقيّة، بل لفلسفة ممارسة. تحدّانا ليظهر أنّ الفلسفة مأثرة، أو نمط حياة، هي شيء يستطيع، كلّ منّا، كلّ الكلّ، محاكاته(٧٦).

طرح كاريل ليو K. V. Leeuw رؤيةً مشابهةً، معتبرًا أنّ معظم الطلّاب الذين يتعلّمون جزءًا يسيرًا من الفلسفة لا يتعلّمون فعل التفكّر. وقال، بدلًا من اتّخاذ الفلسفة الأكاديميّة نموذجًا، «يجب على التفكير الفلسفيّ أن يتّخذ من تجاربنا نقطة انطلاق، ليعود، من ثمّ، إليها

---

(٧٤) P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life, Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (Oxford: Blackwell Publising, 1995); M. Nussbaum, *The Therapy of Desire, Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (New Jersey: Princeton University Press, 1994).

(٧٥) *Thinking in Education*, op. cit., p. 262.

(٧٦) M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988), p. 12.

في نهايـة المطـاف»[٧٧]، ذلك أنّه لا يمكن اختطاط الأفاهيـم الفلسفيّة، على عكس المفاهيم الأخرى الأكثر تجرّدًا وشموليّةً من قبيل المفاهيم الرياضيّة، وتوضيحها بتعريفها فحسب، أو مـن دون تجارب عينيّة. وعليه، لا تشتمل الفلسفـة، فحسب، على محض تعلّم لتاريخ بعض الأفـكار الفلسفيّة، يجب على كلّ شخص أن يوجـد تضايفًا بين الأفاهيم الفلسفيّة المجرّدة والتجارب العينيّة. تنشأ المباحث الفلسفيّة من الحاجة المحضة، لأنّنا، جمعيًا، نقدّم إجابات لأسئلـة فلسفيّة مسبقًا، إمّا بشكل ظاهر، أو مبطّن في أفعالنا[٧٨]. بمقدور الفلسفة أن تناسب الأطفـال إذا ما «أعيـد بناؤها بطرق تناسب مواهب الأطفـال واهتماماتهم»[٧٩]، ولا يعاد بناؤها ليتعلّم الأطفال عن الفلسفة، بل ليتعلّموا فعل التفلسف.

مـن الخطإ القول إن ثـمّ مائز مشخّص بين الفلسفة، أو فعـل التفلسف، من جهة، وبين الفلسفة الأكاديميّة بما هي درس الجسم المعرفيّ، من جهة ثانية. للفلسة الأكاديميّة جنبة تدرس الفلاسفة العظام، أي اضطلاع الدارس في حوار مع هؤلاء الفلاسفة، ليسأل، من ثمّ، نفسه (كما الفلاسفة) أسئلةً متطلّعًا إلى التوافر على أجوبة لها. وثمّة كذلك في الفلسفة الأكاديميّة حوار دائم إمّا يتمثّل عبر الكتابة، أو عبر حوار مع الطلاب والأساتذة. كما يتطلّب التحضير للأطروحـات الفلسفيّة قراءةً لمقـالات في مجلّات فلسفيّة، يشكّل ذلك دخولًا في حوار تلو آخـر، وعلى الرغم من عدم جدوائيّـة ذلك، نأمل بأن يدرس النـاس الفلسفة لأنّ لديهم ما لديهـم من الأسئلة التي تحتاج تأمّـلًا، وإجابات، من ثمّ. يجـب أن يولّد الحوار مع الآخر، حتّى مع الفلاسفة الكبار الراحلين، أسئلةً جديدةً.

لكـن لا تعكس طـرق تعليم الفلسفة في الجامعات هذا اللون مـن الحوار مع الفلاسفة، ولا حتّـى الحوار المكتوب. كما أنّ ورش العمـل والمحاضرات التي تلقى في دوائر الفلسفة في الجامعات، على الصعيد العالميّ، لا تنطوي على بحث أصيل يؤول إلى فعل تفلسف.

[...]

مـلاك أن تكـون فيلسوفًا يكمـن في التساؤل الفلسفـيّ، وتحليل الأفاهيـم، والانفتاح العقلـيّ. تنبّه بعض أساتذة الفلسفة، مؤخّرًا، إلى أنّه يجـب تغيير طريقة تعليم الفلسفة كيما

(٧٧) K. Leeuw, "Experiences with Kio and Gus," *Thinking*, **11**:1 (1993), p. 36.
(٧٨) Ibid, pp. 9, 36.
(٧٩) *Thinking Together*, op. cit., p. 13

يكتسب الطلّاب المهارات الفلسفيّة. فيجب، إذ ذاك، استنباط منهج يعكس البعد الحواريّ لفعل التفلسف. لقد نادت كاثرين ماكال C. McCall إلى أن ثمّة بيئة «أصيلة» تحفّز التفكّر، لأنّ «الأطفال يبحثون في مسائل لا إجابة جازمة لها، وعليه، فإنّ منهج السؤال، بخلاف سؤال الأستاذ أو اللجوء إلى موسوعة، منهج توليديّ»[٨٠].

وعليه، ثمّة تماثل بين الشكل (أي كيف نعلّم) وبين المحتوى (أي ماذا نعلّم). من الممكن تغيير طرق البحث والتعليم الفلسفيّ كي تناسب الجميع، لا النخب. وعلى برامج الفلسفة للأطفال أن تتخلّى عن صورة المفكر التقليديّ، المثاليّ، العقلانيّ، لتهتمّ بالحوار وبجنبة الخيال. تثمّن كرستينا سلايد C. Slade ضرورة البحث في مبدإ العقل نفسه، معتبرةً أنّ الواجب الأخلاقيّ يفرض أن يصبح البحث في متناول الجميع[٨١].

الإجابة عن سؤال «هل يستطيع الأطفال أن يشتغلوا فلسفيًّا؟» مهمّة أكثر تعقيدًا ممّا يظنّ نقّاد برامج الفلسفة للأطفال. لا يكفي أن ندافع عن هذا الطرح من موقعيّة أكاديميّة ما، بل ثمّة حاجة ملحّة إلى البحث في الفكر الذي يناسب صغار السنّ، وفي المفاهيم التي يستطيع الأطفال البحث فيها، وفي كيفيّة تعليم الفلسفة بموثّريّة خاصّة. ولعلّ البحث في التطوّر الفلسفيّ الذي يحقّقه الأطفال من سنّ الثالثة إلى سنّ الرشد خطوة انطلاق جيّدة.

وإلى حين تحقيق تطوّر في مباحث من هذا النوع، أجيب، بأسًى، عن السؤال أعلاه مقتبسةً كلامًا لآن مارغرت شارب A. M. Sharp ولورنس سبليتر L. Splitter إذ قالا:

> ثمّة بعض حقيقة في تقليد جان بياجيه، إغفالها خطر. لا يجني الأطفال شيئًا إذ ما قذفوا بكلمات الكبار ونظريّاتهم، التي تعني لهم القليل. لا تعني المفاهيم للأطفال (ككثير منّا) إذا لم تسبك بدائرة التجربة: تجربتهم الخاصّة. قد يتمكّن الأطفال من معرفة أفاهيم من قبيل العلّيّة، أو الحقيقة، أو الذهن، أو الشخوصة، بضابطة أن تؤمّن لهم تجربتهم الحسّيّة النفاذ إلى تلك المجرّدات[٨٢].

إن هي إلّا مهمّتنا، نحن الراشدون، كي نساعدهم في «تمهيد دروب النفاذ تلك»[٨٣]. وبيدنا الخيار، إمّا أن نفعل ذلك أم لا، وهو خيار مسؤولون عنه أخلاقيًّا.

---

(٨٠) C. McCall, "Young Children Generate Philosophical Ideas," *Thinking*, **8**:2 (1990), p. 41.

(٨١) C. Slade, "Harry speak and the Conversation of Girls," *Thinking*, **11**:3,4 (1994), p. 31.

(٨٢) *Teaching for Better Thinking*, op. cit., p. 22.

(٨٣) Ibid, p. 22.

العالم كما يفهمه الطفل

مفهوم الحياة[١]

جان بياجيه[٢]

ترجمة ديما المعلّم[٣]

يجنـح الطفل، عادةً، إلى ربط الحياة بالحركة، بدءًا، معتبرًا أنّ كلّ ذي حركة حيّ بالقوّة، والحياة، في نظره، عبارة عن سلسلة من القوى الحرّة، الفاعلة والغائيّة، مؤكّدًا فكرة العلّة الغائيّة في الطبيعة، فـكلّ متحرّك حيّ بالضرورة، ليميّز الطفل، من ثمّ، ما بين الحركة التلقائيّة والمدفوعة، معتبرًا أنّ في الأشياء حركة أكثر من وعي. وفي المراحل المتقدّمة، ينفي الطفل الوعي عن الأشياء التي نسب إليها الحياة بدءًا، معتبرًا، أنّ نطاق مفهوم الوعي يتجاوز نطاق مفهوم الحياة.

المفردات المفتاحيّة: الوعي؛ الإدراك؛ الحياة؛ العلّة الغائيّة؛ العلّة الفاعلة؛ الإحيائيّة.

من المفيد استكمال البحث السابق بدراسة الأفكار التي يستقيها الأطفال من كلمة «حياة». فـلا دليل يظهـر أنّ مفهومَي «الحياة» و«الإدراك» هما مترادفان عنـد الأطفال أكثر ممّا هما عنـد الراشدين. لكن يبدو أنّ الطفل يألف فكرة «الحياة»، في بعض جوانبها، أكثر ممّا يألف

(١) أُشير إلى أنّ هذا النصّ هو الفصل السادس من كتاب جان بياجيه، **العالم كما يفهمه الطفل**، انظر،
J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (Paris: Puf, 2012), pp. 164-74; see also: J. Piaget, *The Child's Conception of the World* (London: Routledge and Kegan Paul LTD, 1971), pp. 194-205.
وقد حافظت على الإحلات كما وردت في النصّ المصدر، لتبقى صلة هذا الفصل بغيره من فصول الكتاب. المترجم.

(٢) عـالم نفـس وفيلسوف سويسري، اشتهـر بالدراسات التي أجراها في حقل علم نفس النمـوّ والفلسفة، كما أجرى دراسات عدّة بلحاظ علم المعرفة عند الأطفال.

(٣) معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

الأفـكار التي تفهم مـن كلمتَي «المعرفة» و«الشعور». لذلك، مـن المرجّح أن تظهر دراسة فكـرة «الحيـاة» مناهج عقليّةً أشدّ وضوحًـا من تلك التي وردت في الفصـل السابق. كما يرجّح أن تكشف إجابات الأطفال عن نموّ أكبر في مجالَي التبرير والمحاججة المنطقيّة. ثمّ إنّه سيكون للنتائج الواردة في هذا الفصل، إذا ما كانت متوافقةً مع سابقاتها، دلالة خاصّة. لذا، نلتمس المعذرة من القارئ من التكرار الذي ستنطوي عليه، حتمًا، دراسة مفهوم «الحياة».

أمّـا المقاربة المستخدَمة في هذه الدراسة، فتحـذو حذو سابقاتها، إذ تنطوي على سؤال الأطفال عمّا إذا كانت الأشياء التي تتلى عليهم أسماؤها على قيد الحياة. كما سيُطلَب منهم تبريـر إجاباتهم. ولا بدّ من الإبقاء على الاحتيـاط المعتاد لناحية تجنّب الإيحاء والمواظبة غير المبرّرة مهما كانا بسيطَين.

وقـد أثبتت النتائج المستخلَصة، مجدّدًا، مراحل النموّ الأربع المترابطة بإسباغ الوعي على الأشيـاء. ففـي المرحلة الأولى، ينظر الطفل إلى كلّ شيء على أنّه حيّ وله فعل، أو وظيفة، أو غايـة معيّنـة. وفي المرحلة الثانية، تنحصـر الحياة بكلّ ما يتحرّك، مع اعتبـار أشكال الحركة كلّها تلقائيّةً إلى حدّ ما. أمّا في المرحلة الثالثة، فيصبح الطفل قادرًا على تمييز الحركة التلقائيّة مـن الحركة المدفوعة بمحـرّك خارجيّ، وتصير الحياة مرتبطةً بكلّ ما يتحرّك من تلقاء نفسه. وفي المرحلـة الرابعـة والأخـيرة، تنحصر الحياة بالحيوانـات أو بالحيوانـات والنباتات معًا. ومـن البديهـيّ أنّ الأطفال الذين ينتمـون إلى مرحلة معيّنة من هذه المراحـل الأربعة ليسوا بالضـرورة في المرحلة نفسها على مستوى الوعي، ما خـلا الأطفال في المرحلة الثانية، فهم ليســوا قادرين، بعد، على التمييز بين الحركة التلقائيّة والحركة المدفوعة. وبمعنًى آخر، يظهر كلّ طفـل اختلافًـا ملحوظًـا في إدراكه لمفهومَي الحيـاة والوعي. لذلك، ليســت الغاية من هـذه السطور الإيحاء بارتباط الحالات الفرديّة، بل المطلـوب إظهار التوازي بين العمليّات الفكريّـة التي يتطوّر عبرهـا مفهوما «الحياة» و«الوعي». ثمّ إنّ هـذه الغاية المرجوّة ليست بالأمـر اليسير، ذلك أنّ ما يضفـي على التوازي قيمته هو الامتناع عـن المواظبة غير المبرّرة حتّـى بأدنى أشكالها. فيظهر التوازي، بصورته هذه، مـدى ارتباط أفكار الطفل وعفويّتها بغضّ النظر عن تأثير ما في محيطه من راشدين وأسئلة غريبة يطرحونها.

ومن نقطة اهتمام هذا البحث، تترافق حقيقة أنّ مفهوم الطفل عن الحياة ممنهج أكثر من مفهومـه عن الوعي مع سلبيّات معيّنـة. فسيضيف الطفل إلى أفكاره العفويّة، هنا، عددًا من

التعريفــات المستقاة من الخارج، معتــبرًا أن تكون حيًّا يعني أن تتكلّم، أو أن تشعر بالدفء، أو أن يســري الدم في عروقك. لكنّ جميع الأطفال الذيــن أعطَوا هذه التعريفات الإضافيّة أعطَوا، كذلك، الإجابات المعتادة التي يرافق بعضها الآخر. لذلك، كان ممكنًا التغاضي عن التعريفات الإضافيّة المتعدّدة التي ظهر، من طبيعتها الفرديّة، أنّها حصيلة المحادثات العرضيّة التي بلغت مسامع كلّ طفل بعينه.

ثمّ إنّ مدى منهجيّة مفهوم الحياة عند كلّ طفل بنفسه يفرض حدوث نكوص في انتقاله من مرحلة إلى أخرى، بما يشبه ما يحدث بلحاظ منهجة مفهوم الوعي، الأمر الذي يصعّب تصنيــف بعضــ الحالات. لكــن بغضّ النظر عن هاتَــين الصعوبتَــين، كان الاضطلاع بهذا المبحث أسهل من الاضطلاع بسابقه.

المرحلة الأولى: ربط الحياة بالفعل

استندت إجابات الأطفال في المرحلة الأولى إلى أساس مشترك واحد، مع انطوائها على بعض التنــوّع التفصيليّ. أمّا هــذا الأساس، فهو تعريف الحياة نسبــةً إلى الفعل. لكنّ ما كان مثيرًا للاهتمــام هو جعل الفعل المعياريّ، في معظــم الأحيان، ذلك الذي ينفع الإنسان ويتمحور حوله بما لا يقبل الشكّ. يبقى، بعد هذه المقدّمة، إيراد أسئلتنا وإجابات الأطفال عليها.

فِل [٨ سنوات ونصف]

«هــل الشمس حيّــة؟»، «نعم». «لأنّها تعطي نورًا». «هل الشمعــة على حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «بل هي حيّة، لأنّها تعطي نورًا. أعني أنّها حيّة حين تعطي نورًا، وليست كذلك حين لا يصدر عنها النور». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «لا، حين تكون متوقّفةً، لا تكون على قيد الحياة. لكن حين تسير، تكــون حيّةً». «هــل الجبل حيّ؟»، «لا»، «ولم لا؟»، «لأنّه لا يفعل شيئًــا». «هل الشجرة حيّة؟»، «حــين تحمــل ثمارًا، تكــون حيّةً. أمّا حين لا تكــون أغصانها ذات ثمار، فلا تكــون حيّةً». «هل الساعــة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّ عقاربهــا تدور». «هل المقعد حيّ؟»، «لا، فهو مجرّد موضع للجلوس». «هل الفرن حــيّ؟»، «نعم، فهو يسخّــن الغداء، والشاي، والعشــاء». «هل المسدّس حيّ؟»، «نعم، فهو يطلق النار». «هل الجرس حيّ؟»، «نعم، فهو يصدر رنينًا».

وتذهب فِل إلى حدّ القول إنّ السمّ حيّ لأنّه «قد يقتلنا».

تان [٨ سنوات]

«هـل زجـاج النافذة حـيّ؟»، «كأنّما هو حـيّ، لكنّه ليس مثلنـا. فهو يحول دون دخـول الهواء الخارجيّ إلى الغرفة، لكنّه لا يستطيع أن يتحرّك»، «لكن أهو حيّ أم لا؟»، «هو حيّ [...]». «هل الحجـر حيّ؟»، «[هو حيّ] إذا رميتـه أو إذا ركلته فتحرّك من مكانه». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم، هي حيّة. وحين تسقط إلى الأرض على صورة المطر، تعود وتصعد إلى السماء مجدّدًا».

ولإيضـاح مقصـد تان، أُجريَ الاختبار الآتي. وهو، على كونـه غير مستمَدّ من الواقع الطبيعـيّ، يبقى محكمًا في تبيانه لطريقة التفكـير الفطريّة عند الطفل. أمّا مفاد الاختبار، فهو كالآتي:

«أيّهمـا أشـدّ حياةً من الآخر، الحجـر أم العظاءة؟»، «العظاءة، لأنّ الحجـر لا يقدر على الحركة». «أيّهمـا أشدّ حياةً مـن الآخر، الشمس أم الحجر؟»، «الشـمس إذ لهـا وظيفةً. أمّا الحجر، فليس له فائـدة تذكر». «أيّهما أشدّ حياةً من الآخر، الذبابة أم الغيمـة؟»، «الذبابة لأنّها من الحيوانات، في حين أنّ الغيمة من الجمادات». «ما تعريف الحيوان؟»، «هو شيء لا يشبهنا، لكنّه مفيد. فالحصان، على سبيل المثال، مفيد، لكنّه لا يستطيع الذهاب إلى المدرسة. هو ليس مثلنا». «أيّهما أشدّ حياةً من الآخر، المطر أم النار؟»، «المطر»، «لمَ؟»، «المطر أقوى من النار لأنّ المطر يستطيع إطفاء النار، لكنّ النار لا تقدر على إشعال المطر».

رايب [ثماني سنوات وسبعة أشهر]

«هـل أنت حيّ؟»، «نعم، لأنّني لست ميتًا». «هل الذبابة حيّة؟»، «نعم، لأنّها ليست ميتةً». «هل الشمـس حيّـة؟»، «نعم، لأنّها تجعل الوقت نهـارًا». «هل الشـمعة حيّة؟»، «نعـم، لأنّك تستطيع إشعالها». «هل الهواء حيّ؟»، «نعم، لأنّه يجعل الطقس باردًا، ويشعر الناس بالبرد». «هل الغيوم حيّة؟»، «نعم، لأنّها تجعل الطقس ممطرًا».

بير [إحدى عشرة سنةً وسبعة أشهر]

«هـل الرعد حيّ؟»، «لا أظنّ ذلك»، «لم لا؟»، «هو لا يشبه الأشياء الأخرى كالناس، والأشجار، وما شابه». «هل البرق حيّ؟»، «لا»، «لم لا؟» «لأنّه لا ينفع في شيء»[!]. «ما هو الكائن الحيّ؟»، «هـو الرجل الحيّ». «هـل الشمس حيّـة؟»، «نعـم»، «لمَ؟»، «لأنّها تعطينا الضـوء». «هل النار حيّة؟»، «نعم». «لمَ؟»، «لأنّها تُستعمَل لغايات كثيرة».

بناءً على مـا ورد سابقًا، يتّضح المعنى الذي يعطيه هؤلاء الأطفال لكلمة «حيّ». فكون كائن ما حيًّا يعني أن «يفعل شيئًا» أو أن «يكون قادرًا على الحركة» (راجع ردود فِل وتان؛ إذ لا يفعل الجبل شيئًا، والمقعد ليس إلّا موضعًا للجلوس). لكنّ الحياة تعني، كذلك، بالنسبة إلى هـؤلاء الأطفال، أن يأتي الكائن بفعل ما من دون حركة، فالفرن، والشمعة، وأمثالهما، علـى قيد الحيـاة. كما أنّ طبيعة الحيوان تتحدّد نسبةً إلى المبـدإ النفعيّ (راجع ردّ تان). وفي حالات أخرى، تعني الحياة القدرة، ما يجعل السمّ والمطر على قيد الحياة.

كمـا يعطي بعض هؤلاء الأطفال الحيـاة والوعي الدلالة نفسها، ما يجعل فِل ورايب في المرحلة الأولى، بما أنّهما ينسبان الوعي إلى الجمادات، لكنّ آخرين يعطون الحياة معنًى أوسع بكثير، وتشهد على ذلك إجابات تان وبير اللذَين هما في المرحلة الثالثة من مراحل الوعي.

ومـع الاختلافـات التي تشوب ردود الأطفال الذين هـم في المرحلة الأولى، يجمع بين الإجابات جميعها أساس مشترك قوامه تأكيد فكرة العلّة الغائيّة في الطبيعة، وإثبات سلسـلة القـوى التي تحقّق هذه الغايات. وليست هذه الفكرة دخيلةً على الإجابات المستخلصة من الاختبـار، بل هـي واحدة من الأفكار الجوهريّـة في فكر الأطفال عمومًـا. أمّا بالعودة إلى الحديـث عن المرحلـة الأولى، فهي تستمرّ إلى سنّ السـتّ أو السبع سنوات. ومن المعروف أنّ طبيعـة تعريفـات أيّ طفل في هذا السنّ دائمًا ما تُظهر النتائـج التي خلصنا إليها، وذلك مثـير للاهتمام بلا ريب. ووفقًا لألفرد بينيه A. Binet، وغيره من علماء النفس، يعرّف أبناء مـا يقـارب الستّ سنوات الأشياء نسبةً إلى غايتهـا ولا إلى نوعها، ولا إلى الفرق بينها وبين أشيـاء من نوع آخـر. لذلك، إنّ الجبل «هو للتسلّق»، أو «للتحديـد»؛ بمعنى أنّه يحدّد خطّ الأفـق. والبلد هو «للسفر فيه»، والشمس هي «للتدفئة» أو «لإعطاء الضوء»[٤]. أمّا حقيقة أنّ مفهوم العلّة الغائيّة هذا يدلّ على خالق خلق كلّ شيء بقدر، فسترد بالتفصيل في ما بعد، لكنّها لا تعنينا الآن. وبالعودة إلى العلّة الغائيّة، فإنّ فكرة القدريّة التي هي على هذا المستوى مـن الكمال توحي بأنّ لكلّ شـيء حركة خاصّة، وقوّة مقدّرة توصلـه إلى تأدية دوره كما ينبغـي لـه. فإذا احتجبت الشمس بسبب عوامل من قبيل الهـواء، أو الغيوم، أو الليل، لا بدّ

(٣) Cf. J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child* (Kegan Paul, 1928), ch. 4, § 2; see also: *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923), ch. 4, § 2.

لهـا من أن تكون مخوّلـةً صفات معيّنةً لتتغلّب على هذه العوامـل وتؤدّي دورها في الوقت المناسـب. ثمّ إنّ العلّة الغائيّة توحي بوجود العلّة الفاعليّة التي تأخذ صورة القوّة الكامنة في الشيء والهادية له إلى غايته المنشودة. أمّا عند الطفل، فتؤدّي فكرة «الحياة» هذه الوظيفة.

وبنـاءً على ما تقـدّم، إنّ الخلاصة التي صيغت نتيجةً لدراسـة أسئلة الأطفال في الفصل الخامـس من كتـاب **اللغة والفكر عنـد الطفـل** *Le langage et la pensée de l'enfant*، تعود وتظهَر بصيغة جديدة. فإنّ الطريقة التي يصوغ بها الطفل أسئلته تَظهر أنّه لا يفرّق بين العليّة الماديّـة وبين ربط العلاقات بـين الأشياء بطريقة نفسيّة وقصديّة. لذلـك، يمكن القول إنّه لا يزال في المرحلة السابقة لمرحلة العلّيّة. وسيظهر، بوضوح، مدى قرب هذا المفهوم من فكرة «الحياة» المذكورة سابقًا، وذلك لكون الحياة قوّةً ماديّةً وقصديّةً في الوقت عينه. بمعنًى آخر، إنّ كلّ «لمـاذا؟» يسألهـا الطفل ما هي إلّا بحث عن تفسـير بيولوجيّ. فسؤال «لماذا يجري نهـر الرون بهذه السرعة؟» هو، في الواقـع، على مستوًى واحد من سؤال «لماذا تجري تلك النملة بهذه السرعة؟»، مع التسليم بأنّ كلّ حيوان، بسرعته الخاصّة، «مفيد» للإنسان، كما قال تان.

لكن أهذه الفكرة فطريّة عند الطفل أم هي مكتسبة؟ بمعنًى آخر، أهي واردة عند الأطفال الذين هم أصغر من أن يجيبوا عن الأسئلة المطروحة، مع أنّهم لا يعرفون معنى كلمة «الحياة» في سـنّ الثـلاث أو الأربع سنـوات؟ في الحقيقة، يبدو أنّها واردة عندهـم بالفعل، أو بالحدّ الأدنـى، هذا مـا تظهره دراسة اللغة والسلـوك عند الأطفال في هـذه السنّ. ففي الحالات المدروسـة، تشير الأدلّة، كلّهـا، إلى أنّ المنهجة المفاهيميّة لكلمة الحيـاة هي أولى النظم التي تظهر في خلال دراسة المرحلة الأولى.

المرحلة الثانية: ربط الحياة بالحركة

هـذه المرحلـة، في المقـام الأوّل، مرحلة انتقاليّة. وهـي تشبه، في ذلك، المرحلـة الثانية من مراحل الوعي. لكنّنا قد حصلنا على ما يكفي من الأمثلة الواضحة، فتجنّبنا جرّ الانتقادات علـى أنفسنا وإضافة مرحلة أخرى تشبـه النوافذ الوهميّة التي لا غاية لها إلّا ضمان التماثل الهندسيّ في غرفة ما.

أُخضِـع زيم للاختبار مـرّةً في آذار، مارس، حين كان يبلغ من العمر سبع سنوات وتسعة

أشهر، ومن ثمّ مرّةً أخرى في حزيران، يونيو، حين صار يبلغ ثماني سنوات وشهرًا واحدًا. أمّـا في شهـر آذار، فقد كان في مرحلة وسطيّة بين المرحلـة الأولى والمرحلة الثانية. لكن في حزيران، أصبح زيم يعرّف الحياة نسبةً إلى الحركة عمومًا. أمّا إجاباته عن أسئلة الاختبارَين، فكانت كالآتي:

اختبار آذار

«أتعـرف معنى أن تكون حيًّا؟»، «تكون حيًّا عندما تكون قـادرًا على فعل الأشياء». [صحيح أنّ هـذه الإجابـة تشبه إجابات المرحلـة الأولى، لكن كما سيظهر، لاحقًـا، كان زيم يفكّر في الحركة عندما أعطى إجابته هذه]. «هل القطّة حيّة؟»، «نعم». «هل الحلزون حيّ؟»، «نعم». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لأنّها لا تستطيع التحرّك». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنّها تسـير». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنّها تتحـرّك أحيانًا». «هل الماء حيّ؟» «نعم، فهو يتحـرّك». «وهل هو علـى قيد الحياة عندما لا يتحرّك أيضًا؟»، «نعـم». «وهل الدرّاجة حيّة حتّى عندمـا لا تتحـرّك؟»، «نعم، هي حيّة وإن لم تتحرّك». «هل المصبـاح حيّ؟»، «نعم، فهو يضيء». «هل القمر حيّ؟»، «نعم، فهو يختبئ خلف الجبال أحيانًا».

اختبار حزيران

«هـل الحجر حيّ؟»، «نعـم»، «لم؟»، «لأنّه يتحرّك»، «متى يتحرّك الحجـر؟»، «أحيانًا». «كيف يتحرّك الحجر؟»، «يتدحرج». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا، فهي لا تستطيع أن تتحرّك». «هل جبل ساليـف حيّ؟»، «لا، فهو لا يستطيـع أن يتحرّك». «هل نهر الرون حـيّ؟» «نعم»، «لم؟»، «لأنّه يتحـرّك». «هل البحّيرة حيّة؟»، «نعـم، فهي تتحرّك». «أتتحرّك البحّـيرة دائمًا؟»، «نعم». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّها تسير».

جويل [سبع سنوات ونصف]

«هـل العظـاءة حيّـة؟»، «نعم». «هل المسمـار حيّ؟»، «لا». «هـل الزهرة حيّـة؟»، «لا». «هل الشجـرة حيّـة؟»، «لا». «هل الشمس حيّـة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّها تتحـرّك حين يجب عليها ذلـك *(parce que quand il faut (!) il marche)*». «هـل الغيـوم حيّـة؟»، «نعم، لأنّها تتحرّك ثمّ تضرب *(ils marchent, puis ils tapent)*»، «ماذا تضرب، الغيوم؟»، «هي ترعد حـين يتساقط المطـر». «هل القمر حيّ؟»، «نعم، لأنّه يتحرّك». «وهـل النار حيّة؟»، «نعم، لأنّها

تصدر صوتًا إذا وُضِع فيها الحطب». «هل الهواء حيّ؟»، «نعم، لأنّ الطقس يصير باردًا حين تهبّ الريـاح، كما أنّ الهواء حيّ لأنّه ينتقل من مكان إلى آخر *(il bouge)*». «هل جدول الماء حيّ؟»، «نعم، لأنّه يجري بسرعة لا تنفكّ تتزايد». «هل الجبل حيّ؟»، «لا، لأنّه يبقى في المكان نفسه دائمًا *(elle reste tojours debout)*». «هل الآلة حيّة؟»، «نعم، لأنّها تتحرّك».

كين [سبع سنوات ونصف]

«هـل المـاء حيّ؟»، «نعم، فهـو يتحرّك». «هل النـار حيّة؟»، «نعم، فهـي تتحرّك». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك».

فوغ [ثماني سنوات وستّة أشهر]

«هـل أنت على قيـد الحياة؟»، «نعم»، «لمِ؟»، «لأنّني أستطيـع أن أمشي، وأنطلق، وألعب». «هل السمكـة حيّة؟»، «نعم، لأنّها تسبح». «هل الدرّاجة حيّـة؟»، «نعم، لأنّها تستطيع أن تذهب من مكانها إلى مكان آخر». «هل القمر حيّ؟»، «نعم». «لمِ؟»، «لأنّه يرشدنا إلى وجهتنا ليلًا».

كيس [ثماني سنوات]

«هل الحصان حيّ؟»، «نعم». «هل الطاولة حيّة؟»، «لا». «لم لا؟»، «لأنّ أحدًا ما صنعها». «هل القمر حيّ؟»، «لا، لأنّه يبقى في المكان نفسه دائمًا»، «ألا يتحرّك القمر أبدًا؟»، «أحيانًا»، «ومتى يتحرّك؟»، «حين نمشي»، «إذًا أهو حيّ أم لا؟»، «هو حيّ»، «متى؟»، «حين نمشي». «هل الهواء حيّ؟»، «نعم»، «لمِ؟»، «لأنّه يكون بطيئًا ثمّ يجري».

كوت [تسع سنوات وثلاثة أشهر]

أجـاب كوت عن سؤال «أتعرف ما معنى أن يكـون شيء ما حيًّا؟» بلا تردّد، فقال: «نعم، فأن يكون شيء ما حيًّا يعني أن يتحرّك»(!).

غرايس [تسع سنوات وشهر]

أجاب غرايس عن أسئلتنا منذ البداية كالآتي:

«أتعـرف معنـى أن يكون شيء ما حيًّا؟»، «نعم، فأن يكون شيء مـا حيًّا يعني أن يكون قادرًا على التحـرّك». «هـل البحيرة حيّة؟»، «هي ليسـت حيّة دائمًا»، «لم لا؟»، «أحيانًـا تكون التموّجات ظاهـرةً على سطحها، وأحيانًا لا تكون ظاهرةً». «هل الغيمـة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك كما لو

أنّها كانت تمشي». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «نعم، فهي تتحرّك».

كاين [إحدى عشرة سنةً]

«هل الجدول حيّ؟» «نعم، فهو يجري». «هل البحيرة حيّة؟» ،«نعم، فهي تتحرّك قليلًا باستمرار».

«هل الغيمة حيّة؟»، «نعم، فنحن نراها تتحرّك». «هل العشب حيّ؟»، «نعم، إذ يمكنه أن ينمو».

أمّا ما قد يوحي به كلام هؤلاء الأطفال للبعض، فهو أنّ ارتباط الحياة بالحركة لا يعدو كونه مسألة كلمات، فكلمة الحياة تعني الحركة. لكنّ هذه الحركة تفتقر الخصائص التي نعرّف الحياة من خلالها، كالتلقائيّة، والقصديّة، وما شاكل. فالطفل يقول إنّ الجدول حيّ مثلما يقول الفيزيائيّ إنّ للجدول «حركته» أو «سرعته».

لكنّنا نعتقد أنّ المسألة أشدّ تعقيدًا من ذلك، وأنّ الحركة، عمومًا، تتّسم بصفات الحياة. وقد استخلصنا ذلك من ثلاثة أدلّة دامغة. أمّا السبب الأوّل، فهو أنّ أسئلة الأطفال العفويّة تبرهن أنّهم يهتمّون بالتساؤل عن معنى الحياة. لذلك، إنّ ربط الحياة بالحركة له قيمة حقيقيّة بالنسبة إليهم. ولهذا السبب أيضًا، يطرح ديل، ابن الستّ السنوات ونصف، سؤالًا عن أوراق الأشجار متبوعًا بملاحظة[٥]. فيسأل: «هل الأوراق ميتة؟»، «نعم، هي ميتة».«لكنّها تتحرّك مع الريح».

أمّا السبب الثاني، فهو أنّ هذه المرحلة تليها مرحلة ثالثة يميّز الطفل فيها الحركة التلقائيّة من الحركة التي يولّدها طرف ثالث. ثمّ إنّ أعمار الأطفال، في المرحلة الثانية، تتراوح بين الستّ والثماني سنوات، في حين تستمرّ المرحلة الثالثة من سنّ الثماني أو تسع سنوات إلى سنّ الإحدى عشرة أو الإثنتَي عشرة سنةً. وبصرف النظر عن بعض الاستثناءات، فإنّ المرحلة الثالثة هي المرحلة التي يحصل فيها التمييز بين الحركة التلقائيّة والحركة المدفوعة. أمّا قبل ذلك، فيرى الأطفال الحركة، بأشكالها كافّة، على أنّها تلقائيّة. لذلك، فإنّ ربط الحياة بالحركة ليس مجرّد مسألة كلمات. أمّا السبب الثالث والأخير، فهو أنّ دراسة نظرة الطفل إلى العالم المادّيّ، وهي دراسة سترد لاحقًا[٦]، تثبت هذا الخلط الحاصل عند الأطفال بين ما

---

(٤) J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child, Language and Thought in the Child*, op. cit., p. 197; see also: *Le langage et la pensée de l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1924), p. 268.

(٦) راجع مبحث العلّيّة المادّيّة.

هو ميكانيكيّ وما هو بيولوجيّ.

ربط الحياة بالحركة التلقائيّة ثمّ بالحيوانات والنباتات حصرًا

ولعلّ خير دليل على صدق اقتناع الأطفال بما قالوه في المرحلتين الأولى والثانية هو ترابط أفكارهم وثباتها في المرحلة الثالثة. ثمّ إنّ ربط فكرة الحياة بالحركة التلقائيّة يسجّل وصول الطفل إلى أهمّ مراحل الإحيائيّة وأغناها على المستوى التطبيقيّ. فقبل أن يتوصّل الطفل إلى الاضطلاع بمنهج عقليّ مماثل، يكون قد بدأ يميل بشدّة إلى هذا الاتّجاه، رابطًا فكرة الحياة إمّا بالفعل، بأشكاله كافّةً، أو بالحركة على أنواعها. أمّا الأمثلة الآتية، فهي مأخوذة من أطفال قد بلغوا هذه المرحلة وأعطوا إجابات تعكس تفكّرًا عميقًا.

سارت [اثنا عشرة سنةً ونصف السنة]

«أتعرف معنى أن يكون شيء ما حيًّا؟»، «نعم». «هل الذبابة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّها ما كانت لتقدر على الطيران لو لم تكن حيّةً». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «لا»، «لم لا؟»، «لأنّنا نحن من يجعلها تسير». «هل الحصان حيّ؟»، «نعم»، «لم؟»، «لأنّه يساعد الإنسان». «هل الغيمة حيّة؟»، «نعم»، «لم؟»، «لا، بل ليست كذلك»، «لم لا؟»، «الغيمة ليست حيّةً، فلو كانت حيّةً كانت لتقدر على المجيء والرواح كما تشاء *(ils seraient en voyage)*. لكن في الحقيقة، إنّ الهواء هو الذي يدفعها» (!). «هل الهواء حيّ إذًا؟»، «نعم». «لم؟»، «لأنّ الهواء هو الذي يدفع الغيوم». «وهل الجداول حيّة؟»، «نعم، لأنّ الماء يجري فيها على الدوام». «هل الآلة حيّة؟»، «لا، فالمحرّك هو ما يجعل الآلة تعمل»، «وهل المحرّك حيّ؟»، «لا، فالإنسان هو من يجعل المحرّك يدور». «هل الشمس حيّة؟»، «نعم، فهي تعطي أشعّة الشمس والضوء في النهار»، «هل البحَيرة حيّة؟»، «لا، فالبحَيرة وحيدة معزولة، ولا يسعها أن تتحرّك من تلقاء نفسها أبدًا».

فران [خمس عشرة سنةً ونصف السنة]

«هل الدودة حيّة؟»، «نعم، فهي تستطيع السير». «هل الغيمة حيّة؟»، «لا، فالهواء يدفعها». «هل الدرّاجة حيّة؟»، «لا، فنحن من يجعلها تسير». «هل الهواء حيّ؟»، «لا، فهو يتحرّك بسرعة كافية، لكنّ ما يدفعه هو شيء آخر» (!). «هل النار حيّة؟»، «نعم، فهي تستطيع التحرّك من تلقاء نفسها *(il bouge lui-même)*». «هل الجدول حيّ؟»، «نعم، فهو يجري من تلقاء ذاته». «هل الهواء

حـيّ؟»، «نعم». «لكنّـك قلت إنّه ليس حيًّا منـذ هنيهة. أيّ الإجابتَين تختاريـن؟»، «هو حيّ»، «لمَ؟»، «لأنّه يستطيع التحرّك من تلقاء نفسه *(il bouge lui-même)*»، «لمَ؟»، «لأنّه يدفع نفسه بنفسه *(il se pousse lui-même)*» (!). «هل الغيمة حيّة؟»، «لا، فالهواء هو الذي يدفعها».

أمّا بارب، فقد كان كلامه شديد الوضوح، على صغر سنّه.

بارب [ستّ سنوات]

«سـمِّ لي بعض الأشياء التـي هي على قيد الحيـاة»، «الفراشات، والأفيال، والناس، والشمس». «ومـاذا عن القمر؟»، «هو حـيّ كذلك». «وهل الأحجار حيّـة؟»،«لا»، «لمَ لا؟»، «أنا...لست أدري»، «لمَ لا؟»، «لأنهـا ليسـت حيّةً». «هل الآلات حيّـة؟»، «لا»، «لمَ لا؟»، «لا أدري». «ما معنى أن يكون شيء ما حيًّا؟»، «معناه أن يقدر على التحرّك من تلقاء ذاته» (!). «هل الماء حيّ؟»، «لا». «لكن ألا يجري الماء من تلقاء ذاته؟»، «بلى».

لكـنّ بارب قد عانـى نكوصًا، في مـا بعد، بسبب حداثـة سنّه، وعـاد في إجاباته إلى المرحلـة الثانيـة كما يلي: هل الأحجـار حيّة؟، «لا». «ولا حتّى حـين تتدحرج؟». «بلى، حين تتدحرج الأحجار تكون حيّةً. لكن حين تكون ساكنةً، لا حياة فيها».

يوج [ثماني سنوات ونصف]

«هـل الغيوم حيّة؟»، «لا، فالهواء هو الذي يدفعها». «هـل الدرّاجة حيّة؟»، «لا، فهي تسير حين نقودهـا». «أيّهما أشدّ حياةً، الريـاح أم الدرّاجة؟»، «الرياح، فهي تستطيع التحرّك بقدر ما تشاء. أمّا الدرّاجة، فنوقفها في بعض الأحيان».

بوا [سبعة سنوات وشهرَين]

«هـل الغيوم حيّة؟»، «لا، فهـي لا تستطيع التحرّك، بل إنّ الهواء هو الذي يدفعها». ويتابع بوا، فيقول إنّ الهواء، والشمس، والأرض كلّها على قيد الحياة «لأنّها تتحرّك».

نيك [عشر سنين وثلاثة أشهر]

يقـول نيك ما يلي: ليست الغيمة حيّةً «لأنّها لا تقدر على التحرّك *(marcher)*. هي ليست على قيد الحياة، بل الهواء هو الذي يدفعها. أمّا الهواء، فهو حيّ لأنّه «يجعل الأشياء الأخرى تتحـرّك، كمـا أنّه يحرّك نفسـه بنفسـه *(il fait avancer les autres choses et il avance)*

(lui-même)».

شانت [ثمانية سنوات وأحد عشر شهرًا]

ينسب شانت، ابن الثمانية سنوات والأحد عشر شهرًا، الحياة إلى الشمس، والنجوم، والغيوم، والهواء، والمياه «لأنّ هذه الأشياء كلّها تستطيع الذهاب أينما تشاء». لكنّه ينفي الحياة عن البحّيرة لأنّها «لا تستطيع الذهاب من بحيرة إلى أخرى».

موس [إحدى عشرة سنةً وستّة أشهر]

أمّا موس، ابن الإحدى عشرة سنةً والأشهر الستّ، فهو ينفي الحياة عن الآلات والمياه «لأنّها لا تستطيع التحرّك *(bouger)*». لكنّه يسبغ صفة الحياة على النار، والشمس، والنجوم، والغيوم «لأنّها تتحرّك». لذلك، يصبح واضحًا، من إجابته، أنّه حين يتحدّث عن الحركة، يعني بها الحركة التلقائيّة حصرًا.

ولا ريب في أنّ الالتباس السائد في هذا القسم، دونًا عن غيره، يعود إلى الصعوبة التي يواجهها الأطفال في فهم أفكارهم الخاصّة في خلال هذه المرحلة. فقد أوردت في مكان آخر (راجع كتاب **الحكم والاستدلال**، الفصل الرابع، الفقرة الثانية)، المحادثات التي جرت مع كلّ من غران، وشناي، وهورن الذين هم في هذه المرحلة، والذين عجزوا عن التفكير في تعريف للحياة يتماشى مع الأمثلة التي يضربونها.

ولا لزوم للتطرّق إلى المرحلة الرابعة، إذ تقتصر الحياة في خلالها، على الحيوانات والنباتات، أو على الحيوانات حصرًا. لكن ما يجدر ذكره هو أنّ النتائج تظهر أنّ ثلاثة أرباع الأطفال لا يصلون إلى هذه المرحلة قبل سنّ الإحدى عشرة أو الإثنَتي عشرة سنةً. أمّا قبل ذلك، فتنسب الحياة والوعي إلى الشمس، والنجوم، والهواء بطريقة منهجيّة.

كما يعطي معظم الأطفال الذين هم في المرحلتين الأخيرتين الحياة والوعي المعنى نفسه. لكنّ بعضهم، كسارت، مثلًا، يعطي الوعي دلالةً أعمق. أمّا السبب الكامن وراء ذلك، فسيرد في ما يلي.

الخاتمة: مفهوم «الحياة»

يستحيـل ألّا يدهش القارئ الكريم لما رآه من ارتباط لافت بين المراحل الأربعة المدروسة في هـذا الفصل، وبين المراحل الخاصّة بمفهوم الوعي. ومـع أنّ ما لا يزيد عن خمسَي الأطفال كانوا في المرحلة نفسها على مستوى هذين المفهومين، خضع تطوّر المفهومين، في الحالات كلّهـا، للقواعد نفسها، وسار بالاتّجاه عينه. وكما أشير سابقًا، لا ريب في أنّ بعض الأفكار الخارجيّة قد تطرأ، وتسبّب اضطراب المفاهيم القائمة عند بعض الأطفال. وفي حين يعرّف بعضـ الأطفال الحياة استنادًا إلى القدرة على الكلام، أو إلى سريان الدم في العروق، لم تظهر حالـة واحدة لم يربط فيها أحد الأطفال الفعل والحركة بالحياة، مع معرفته معنى كلمة الحياة معرفةً فطريّةً. بناءً على ذلك، يمكن اعتبار الخطوط العريضة التي وردت في هذا المقال قاعدةً عامّةً.

أمّـا الآن، فينبغـي لنا أن نجيب عن السؤال الذي واجهناه قبـلًا في مبحث الوعي، وهو سـؤال إذا ما كان الانتقال من مرحلـة إلى أخرى يحدث مباشرةً أو بعد نكوص يعيق الطفل موقّتًـا في خلال المراحل الأولى. ولا شـكّ في أنّ الإجابة ستكون نفسها بالنسبة إلى مفهوم الوعـي ومفهـوم الحياة على حدّ سـواء. لذا، ستطـرأ عوامل النكوص الثلاثـة على مفهوم «الحياة» كما تطرأ على مفهوم «الوعي» بالتساوي.

ولعلّ المسألة الأبرز، في هذا المبحث، تكمن في تحديد العلاقة بين مفهوم الحياة ومفهوم الوعي. أمّا في ما يتعلّق بدلالة المفهومَين، فقد كانت النتائج حاسمةً، إذ كان خمسا الأطفال في المرحلة نفسها على مستوى المفهومين كليهما. وقد كانت أفكار هؤلاء الأطفال المتعلّقة بالحياة محكمةً أكثر من أفكارهم المتعلّقة بالوعي. فهم قد نسبوا الحياة إلى عدد أقلّ من الأشياء التـي نسبوا إليها الوعي. أمّا إجابات الخُمس الباقـي من الأطفال، فأظهرت علاقةً معاكسةً بين المفهومين؛ أي إنّ هؤلاء الأطفال قد نفوا الوعي عن أشياء قد نسبوا إليها الحياة. لذلك، يبدو، ختامًا، أنّ مفهوم الوعي له نطاق أوسع من مفهوم الحياة عند الطفل.

وتجـدر الإشارة إلى أنّ هذه النتيجة هي أشدّ إثارةً للدهشة في ما يتعلّق بالأطفال الأصغر سنًّا، فأولئك الذين ما يزالون في المرحلة الأولى أو الثانية يظهرون مستوًى أعلَى في حديثهم عـن مفهوم الحياة. أمّا الأطفال الأكـبر سنًّا، وهم الذين بلغوا إمّا المرحلـة الثالثة أو الرابعة، فإنّهم على المستوى نفسه في ما يتعلّق بالمفهومين معًا.

ولا ريب أنّنا قد جهدنا في الحرص على عدم طرح أسئلتنا على الأطفال بالترتيب نفسه، وذلك بغية التوصّل إلى الأرقام الواردة بين يدي القارئ الكريم. بمعنًى آخر، طرحنا على بعض الأطفال الأسئلة المتعلّقة بالحياة قبل تلك المتعلّقة بالوعي، وطرحنا على بعضهم الآخر الأسئلة المتعلّقة بالوعي قبل تلك المتعلّقة بالحياة. وقد سألنا بعضهم، أوّلًا، عن الإدراك أو ما يعرف بالمعرفة، ثمّ عن الوعي، وأخيرًا عن الشعور. كما راجعنا الإجابات كلّها، بعد ذلك، للتيقّن من أنّها لم تكن نتيجةً للمواظبة الصادرة من طرفنا. لذلك كلّه، نظنّ أنّ لنا الحقّ باعتبار النتائج خاليةً ممّا يعرف بالأخطاء المنهجيّة.

أمّا ما يمكن استخلاصه من هذه النتائج، فهو أنّ تطوّر مفهوم الوعي يحدث نسبةً إلى مفهوم الحياة. بمعنًى آخر، إنّ تصنيف الأشياء بين حيّ وغير حيّ عند الطفل هو الذي يحدّد إذا ما كان الطفل سينسب الوعي إلى تلك الأشياء أم لا. ولا ريب في أنّ هذا التصنيف لا يخضع لمنطق أو غاية واضحَين، خصوصًا عند الأطفال الأصغر سنًّا، ما يفسّر قلّة ارتباط المراحل الكامنة بين عمليّتي التطوّر. لكنّ تفكّر الطفل في أمر الحياة يجعله يعتاد على النظر إلى الحركة في الطبيعة على أنّها ذات أنواع مختلفة، ثمّ يؤثّر هذا الفهم المتعلّق بالحركة التلقائيّة، والنابع من العادة، في أفكاره عن الوعي شيئًا فشيئًا.

ومن الجليّ، بعد ما تقدّم من شرح، أنّ تفسير الحركة هو على قدر كبير من الأهمّيّة في فكر الطفل. وامتداد مفهوم الحياة يدلّ على سلسلة من القوى الحرّة الفاعلة والغائيّة في عالم الطفل. أمّا مفهوم الحياة، فهو يقع بين العلّيّة الخياليّة التي تجعل الأشياء كلّها تتمحور حول الذات، وبين ديناميّة القوى المادّيّة. لكنّ هذا المفهوم، المتولّد من مبدإ الغائيّة التي تتطلّب فعلًا حرًّا لكي تتحقّق، يُختزَل، شيئًا فشيئًا، بفكرة القوّة أو بفكرة كونه مسبّب الحركة التلقائيّة.

ثلاثيّة العقل والتربية والجمال

نحو الإحياء والتكامل

محمّد محسن عليق[١]

لئن كانت العلوم التجريبيّة، منذ زمن، نقطة انطلاق للتربية والتعليم بلحاظ المفاعيل التي تفرضها، على الكبار كما الناشئة، فإنّ التجربة الجماليّة بدأت مؤخّرًا تفرض مفاعيلها من حيث هي زخم يزوّد الناشئة بمصادر معرفيّة كبرى تتجاوز البعد الملموس الضيّق. وبالتالي، يتجاوز الطفل، بهذه التربية، المحدوديّة التي تفرضها العلوم التجريبيّة، التي لا مناص منها، لينطلق، من ثمّ، بإزاء التجريبيّة، إلى تجربة جماليّة – عقليّة في آن.

المفردات المفتاحيّة: التجربة الجماليّة؛ علم الجمال؛ الحياة الطيّبة؛ الحسن العقليّ؛ التعقّل.

إنّنا نشهد حالة إحياء وإعادة اعتبار لثلاثيّة العقل والجمال والتربية، وهذه بشارات كبرى على التحوّل المنشود في حياة البشريّة. وبعد مرور أكثر من مئتي سنة على سيطرة المنهج الوضعيّ على عمليّة التربية والتعليم في أغلب دول العالم وحصر المعرفة البشريّة بالتجربة الحسّيّة، وطرد الفلسفة والإلهيّات والفنّ من ساحة العلم، ها هو العالم يرى إشارات العودة إلى المسار الحقيقيّ، على سبيل المثال فحسب.

يدلّ تيّار الفلسفة للأطفال P4C الذي أطلقه الباحث التربويّ ماثيو ليمان M.[٢] Lipman ودعوته إلى تعليم الأطفال أسس التفكير المنطقيّ والأسلوب الفلسفيّ عبر القصّة

---

(١) أستاذ جامعيّ، وباحث في التربية الإسلاميّة وعلم الجمال، بيروت.

(٢) للمزيد. انظر، سعاد فتحي محمود، **اتّجاهات حديثة في تطوير مناهج الفلسفة وتعليم الفلسفة للأطفال** (القاهرة: دار مهارات الحياة، ٢٠٠٤)، الصفحات ١٨ إلى ٣٥.

والحوار، على وصول حركة التربية والتعليم الغربيّ إلى مأزق حقيقيّ، إذ العلوم كثيرة جدًّا، ولكــن مستــوى التفكير والتعقّل منخفض جــدًّا، كما يشير ليمان إذ يتــمّ التلاعب بعقول المتعلّمين بواسطة أدوات صناعة «الرأي العامّ».

ضمن نقــده البنيويّ لنظام التربية والتعليم، طرح المفكّــر التربويّ والمتخصّص بالمناهج الدراسيّة إليوت آيزنر E. Eisner[٣] إشكاليّةً كبرى تعترض على ما يسميّه الهيمنة غير المبرّرة للعلــوم التجريبيّــة على مناهج التربية والتعليم التي تمسخ الإنســـان إلى كائن ذي بعد واحد، وتحرمــه من مصادر معرفيّــة كبرى أهمّها «التجربــة الجماليّة»، سواء كانت ممارســةً فنّيّةً أو أدبيّــةً، أو روحيّةً معنويةً، أو عقليّةً فلسفيّةً، معتــبرًا أنّ عصر احتكار التجريبيّة لساحة التربية قد انتهى بفشلهم، وحان وقت العودة إلى فتح أبواب المعرفة بوجه الإنسان كلّها.

الأهــمّ من ذلك كلّــه، وللمرّة الأولى في تاريخ الفكر الإسلامــيّ، تقوم مجموعة كبيرة مــن الفلاسفة والمفكّرين التربويّين والفقهاء وعلماء الــكلام والأخلاق ومتخصّصي المناهج التربويّــة والمعلّمــين، بعمل علميّ مشترك، ينتج - من خــلال أكثر من سبعين دراسة وبحث نظــريّ وعلمــيّ - فلسفة تربيــة إسلاميّــة جديدة، مستقــاة من مباني **القــرآن الكــريم** وسنّة المعصومــين، عليهــم السلام، في حركة استنباط واجتهاد جمعــيّ لا نظير له، حدّدت ماهيّة التربيــة الإسلاميّة، وأهدافها، ومبانيها، وأصولها، وأساليبهــا، فلسفة مضافة شكّلت إنجازًا علميًّا وعمليًّا لطالما كان هدفًا وحاجةً لمسار المجتمع الإسلاميّ بعد انتصار الثورة الإسلاميّة وتشكيل الجمهوريّة الإسلاميّة في إيران.

«إنّــا نحتاج إلى فلسفة تربيــة إسلاميّة»، كان الإمام الخامنئــيّ يكرّرها ويطالب العلماء والفلاسفة والتربويّــين بإنتاج هذه الفلسفة. وقد قاد بنفسه هذه الحركة التي اعتبرها «تحوّلًا بنويًّا في التربية والتعليم»، إذ «تقوم أنظمة التعليم والتربية الغربيّة على أساس فلسفات تربويّة لا تمثّــل رؤيتنا الكونيّة التوحيديّة ولا مبــاني فكرنا ولا أهدافنا»، وعمليًّا فهي لم تحقّق التنمية والتقدّم المطلوب في بلادنا ولا حتّى في البلدان الغربيّة نفسها.

---

(٣) Cf. E. Eisner, "What education can learn from the art," *NAEA National Convention* (New Orleans, 2008).

عودة العقل لقيادة الإنسان

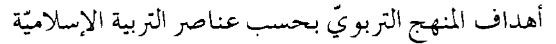
درجت المناهج التربويّة الحديثة (الغربيّة أو المتعرّبة)، في خلال القرن الماضي، ولا سيّما بعد انتشار فلسفة التربية البراغماتيّة بنسختها الأميركيّة (مذهب جون ديوي J. Dewey)، إلى اعتماد تصنيف ثلاثيّ لأيّ نشاط وعمل تربويّ تعليميّ، وهو تصنيف «بلوم» bloom إذ تتلخّص الأهداف التربويّة بأهداف معرفيّة يتلقّاها ذهن الإنسان، وأهداف موقفيّة أو وجدانيّة يختارها الإنسان ويميل إلى تبنّيها، وأهداف حركيّة أو مهارات يتقنها ويمارسها عمليًّا.

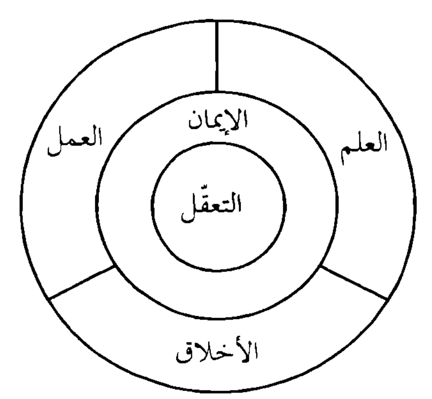
لكن «منهج الفطرة التوحيديّة» وهو المنهج التربويّ التعليميّ الذي تمّ إنتاجه وإعداده وفق «فلسفة التربية الإسلاميّة الجديدة»[٤] وتحويله إلى برامج وموادّ دراسيّة وكتب وأنشطة في الجمهوريّة الإسلاميّة في إيران، قد قام بإنتاج رؤية جديدة تعتمد على المباني الفلسفيّة الإسلاميّة (مباني الوجود والإنسان، وعلم المعرفة، وعلم القيم) الخاصّة في نظرتها إلى الكون، والله، والإنسان، ومسار تربيته، وأبدعت عناصر للتربية الإسلاميّة، هي أهداف لحركة التربية متناسبة مع أبعاد الهويّة المطلوبة للإنسان، فكان التصنيف الخماسيّ بدل التصنيف الثلاثيّ.

هذه العناصر الخمسة هي: (١) التعقّل، و(٢) الإيمان، و(٣) العلم، و(٤) العمل، و(٥) الأخلاق. وعلى خلاف ما قد يُتصوّر بأنّ محور هذه العناصر وقطب رحاها هو الإيمان، مثلًا، أو العلم، فقد جعل التعقّل والتفكّر (الشكل) هو المحور الأساس، فالهدف الأصليّ لهذه التربية الإسلاميّة هو تنمية قدرة التعقّل عند الفرد والمجتمع، فيعود للعقل الإنسانيّ دوره القياديّ كإمام وهاد لمسير الإنسان، ولهذا الأمر الهامّ أدلّة وشواهد كثيرة في المصادر الإسلاميّة القرآنيّة والحديثيّة والحكمة الإسلاميّة (الفلسفة، وعلم الكلام، والعرفان).

---

(٤) للمزيد، انظر، **سند تحوّل بنيادين در تعليم وتربيت در جمهوري إسلامي ايران** [**وثيقة التحوّل البنيويّ في التربية والتعليم في الجمهوريّة الإسلاميّة**] (بيروت: المؤسّسة الإسلاميّة للتربية والتعليم، ٢٠١٣)، الصفحات ٤ إلى ١٨.





والإيمــان المطلــوب والصحيح والمفيد، مــن منظور هذه التربية، هو مــا كان مستندًا إلى التعقّــل والاستدلال والتدبّــر والتفكّر، فحسب، وليس الإيمان بمعنــاه العلمانيّ الغربيّ، ولا التقليــديّ الغامض، أو التعصّــب، أو الانفعاليّ العاطفيّ الصرف. فإذا تشكّل إيمان قائم على التعقّــل والتفكّــر فإنّ العلم والعمل والأخــلاق كلّها ستتبع حركة الإيمــان العاقل في مسيرة تكامليّة للفرد والمجتمع.

ولربّمــا يتّضــح هنا بعض من أبعاد أهمّيّة الأفكار الجديــدة التي تطرح في مجال «الفلسفة للأطفال» وما تؤشّر له من إعادة اعتبار لحركة العقل في التربية وعدم الركون للنزعة العلومية التجريبيّــة، ورد في الحديث «العلم مصباح العقل»[٥]. يعتبر الإمام الخامنئي في معرض بيانه لأهمّ الخصال التي ينبغي العمل عليها لبناء هويّة إنسانيّة لدى الطفل، بأنّ التعقّل هو الهدف الأوّل والأساس،

إنّ الفلسفة هي صياغة الفكر، هي تعليم الفهم وتعويد الذهن على الفهم والتفكير، وهذا ما يجب تكوينــه منذ البداية لدى الأطفال، ومع أنّ المحتوى في «الفلسفة للأطفال» جدير بالأهمّيّة، إلّا أنّ الشكل مهمّ أيضًا، والأساس هو الأسلوب، أي أن يتمّ تعويد الطفل على التفكير، على التعقّل[٦].

تؤمــن الرؤية الجديــدة للتربية الإسلاميّــة بالإنسان مخلوقًا، عاقلًا، حــرًّا، مختارًا، وقادرًا

(٥) علــيّ بــن محمّد الليثي الواسطي، **عيون الحكم والمواعظ**، تحقيق حسين الحسيني البيرجندي، الطبعة ١ (دار الحديث، لاتاريخ)، الصفحة ٦٠.

(٦) **مباني نظري فلسفه تعليم وتربيت** [المباني النظريّة لفلسفة التربية الإسلاميّة] (طهران: المجلس الأعلى للثورة الثقافيّة، ٢٠١١).

على التغيير والتكامل والوصول إلى الأهداف التي لأجلها خلق، وقد صيغ تعريف للتربية الإسلاميّة في فلسفة التربية الإسلاميّة الجديدة، وهو أنّ التربية الإسلاميّة «عمليّة تفاعليّة، تمهّد للتشكّل والتسامي المستمرّ لهويّة المتربّين، بنحو منسجم يرتكز على النظام المعياريّ الإسلاميّ، بهدف هدايتهم للتحقّق الواعي والاختياريّ بمراتب الحياة الطيّبة في أبعاده جميعًا»[٧].

وعليه فإنّ قيمة أيّ تحوّل تربويّ لدى الإنسان تنبع من كونه واعٍ ومختار، حرّ في قراره وفكره وعمله، والعقل هو الذي يعطي الإنسان القدرة على التمييز بين الخير والشرّ، والحقّ والباطل، والحسن والقبح على المستوى النظريّ، وكذلك فإنّ العقل يمنح الإنسان القدرة على الحركة والتدبير والإدارة والعمل بما يعلم على المستوى العمليّ «العاقل إذا علم، عمل وإذا عمل أخلص»[٨].

الجمال

خلق الله الإنسان ووضع فيه ميولًا فطريّةً تساعده في مسيرته التكامليّة الاختياريّة للوصول إلى الغاية من خلقه. يقول الشهيد مطهّري بلحاظ الجمال إنّ الإنسان مفطور على حبّ الجمال وكذا على خلق الجمال[٩]. ينجذب الإنسان للجمال ويقع تحت تأثيره فيتولّد «الحبّ» للأمر الجميل والرغبة في التوجّه نحوه، أو التماهي معه، والحصول عليه والتحقّق فيه حسب اختلاف موارد الجمال وأنواعه ومستوياته.

وقد قيل الكثير في تعريف الجمال، فهو التناسب والقدر لدى أفلاطون[١٠]، وهو «الكمال اللائق لكلّ موجود»[١١] عند السهروردي، وصولًا إلى تعريف آية الله مصباح

(٧) **برنامه درس ملّى جمهورى اسلامى ايرانى [المنهاج الدرسيّ للجمهوريّة الإسلاميّة الإيرانيّة]** (طهران: المجلس الأعلى للثورة الثقافيّة، ٢٠١٢).

(٨) **عيون الحكم والمواعظ**، مصدر سابق، الصفحة ٢١.

(٩) محمّدنقي زاده، **مبانى هنر ديني در فرهنگ اسلامى [مباني الفنّ الدينيّ في الثقافة الإسلاميّة]**، الطبعة ٢ (طهران: مكتب نشر ثقافه ى اسلامى، ١٣٨٧ هـ. ش.)، الصفحة ٢١.

(١٠) للمزيد، انظر، **دانشنامه زيبايي شناسي [موسوعة علم الجمال]**، تحرير بريس غات ودمينيك أير لويس، الطبعة ٢ (طهران: فرهنكستان هنر، ١٣٨٤ هـ.ش.).

(١١) **مبانى هنر ديني در فرهنگ اسلامى [مباني الفنّ الدينيّ في الثقافة الإسلاميّة]**، مصدر سابق.

يـزدي بأنّ الجمال «هو ما يبعث على الإعجاب واللـذّة»[١٢]، وما قاله آية الله جوادي آملي «الجمال هو الأمر الملائم لوسائل الإدراك عند الإنسان»[١٣].

وهنـا لا بدّ مـن الإشارة إلى أنّ علم الجمال يتّبع منهجيًا لعلـم القيم (السيولوجيا)، وأنّ القيـم الجماليّـة مثلها مثل القيـم الأخلاقيّة تشكّل جـزءًا من المباني الهامّـة لأيّ رؤية كونيّة وفلسفـة (مضافًا إلى علـم الوجود وعلم المعرفة)، وبالتالي تساهـم في صياغة فلسفة التربية الناتجـة عن هذه الرؤيـة والفلسفة العامّة. فحين تنظر الفلسفـة الإسلاميّة، مثلًا، إلى الطبيعة والكون والموجودات كلّها على أنّها آيات دالّة على حكمة وعلم وجمال الخالق تعالى، فإنّ هذا المبنى الوجوديّ القيميّ، ينعكس بشكل طبيعيّ في أهداف التربية وأصولها وأساليبها، ويصبـح التعرّف إلى جمـال المخلوقات والطبيعة كمافي المثال - جـزءًا لا يتجزّأ من حركة التربية الإسلاميّة وانعكاساتها في الفكر والعمل والمناهج والمؤسّسات.

وعليه، فحين يتقرّر في المبـاني المعرفيّة (Epistemology) للتربية الإسلاميّة بأنّ الإنسان يمتلـك مصـادر ووسائـل معرفيّة وإدراكيّة عـدّة، وبما أنّ الجمـال يتلاءم مـع وسائل إدراك الإنســان، فإنّ هذا سيوضح لنا تعدّدًا لمستويات الجمـال بحسب تعدّد وسائل الإدراك عند الإنسان.

يرتّـب الباحث محمّد نقي زاده مراتب الجمال وعلاقة الإنســان بها، فيرى أنّ الإنسان يستشعـر الجمـال الحسّيّ المادّيّ بواسطـة حواسّه التي تنجذب للتناسـب والنظم والتقارن والقـدر وغيرها من معايـير الجمال الملموس، وفي مرحلة أعلى يستشعـر الإنسان الجمال النفسـيّ بقواه النفسيّة مـا يؤدّي إلى انبساطه وسروره، كشعـوره بالعلم أو الحرّيّة، وكذلك فإنّه في مرحلة أعلى يلتذّ ويعجب بالجمال المعقول بواسطة عقله وصولًا إلى مرتبة أعلى من الجمال وهي الجمال الإلهيّ المطلق اللامتناهي والذي تدركه روح الإنسان.

وخلاصـة القول إنّ الجمال ذو مراتب متعـدّدة، وإنّ الإنسان مفطور على حبّه ويمكنه إدراكـه بغـير وسيلة، وعليه فـإنّ الجمال لا ينحصر بالجمـال المادّيّ الملموس بـل يتعدّاه إلى

(١٢) آية الله مصباح يزدي، «كلمة موجزة حول الجمال»، الموقع الرسميّ لآية الله مصباح يزدي؛ انظر، الرابط، http://www.mesbahyazdi.org/arabic/?writen/articales/articales3.htm

(١٣) آية الله جوادي آملي، «هنر وزيبايي از منظر دين» [الفنّ والجمال وفق الرؤية الدينيّة]، نيستان ٧ (طهران: ١٣٨٥ هـ. ش.، ٢٠٠٦ م.)، الصفحة ٣٤.

مراتـب أعلى وأرقى، لا يستطيع العقل في فكرنا الإسلاميّ إدراك الجمال، وقد تمّ الارتكاز على هذا الأمر ليصبح أصلًا في المنظومة العقائديّة تحت اسم «الحسن العقليّ»، إذ يميّز العقل الحسن من القبح، وبذلك ينتج حجيّة العقل واعتباره «نبيًّا باطنيًّا» كما تشير بعض الروايات.

فالعقل في هذه الرؤية يدير حركة الإنسان في إحساسه بالجمال وتفاعله معه وتمييزه حبّه وخلقـه (كخلق الفنّ والأدب والإبداع). ذهب الفيلسـوف المسلم أبو حيّان التوحيدي - الـذي يعـدّه بعض مؤسّس علم الجمال قبل أربع قرون مـن تأسيسه في أوروبا - إلى القول إنّ العقـل وحـده هو القادر على كشف معايير الجمال الحسّيّ وعلـى إدراك الجمال الإلهيّ المطلق(١٤).

التربية الإسلاميّة وتعاملها مع الجمال والعقل

نظـرت فلسفـة التربيـة الإسلاميّـة إلى الإنسان باعتبـاره مخلوقًـا إلهيًّا يتمتّع بميـول فطريّة، وعقـل، وجسد، وروح، وقابليّات وقدرات تساهم جميعهـا في هدايته تكوينيًّا وتشريعيًّا، وأنّ الإنسـان مسؤول عـن تربية نفسه وإيصالها إلى «الحياة الطيّبـة»، وهي الوضع المنشود والهدف الأساس لحركة الفرد والمجتمع.

لهـذه الحياة الطيّبة التـي هي نعمة إلهيّة يمنحها الله تعالى للإنسـان بناءً على إيمانه وعمله الصالـح، ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِـنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً﴾(١٥)، مراتب عدّة، وأبعاد متنوّعة كذلك، وأنّ شرط تحقّق التربية الإسلاميّة الصحيحة هي الاهتمام المتوازن والمنسجم بهذه الأبعاد كلّها.

ما هي هذه الأبعاد؟

إنّ أبعاد الحيـاة الطيّبة هي في الواقع شؤون الإنسان المتعدّدة وأبعاد حركته وهويّته وتكامله

(١٤) محمّد محسـن علّيق، **تبين ديدگاهاى زيباشناختى در تعليم وتربيت [تبين دور علم الجمال في التربية الإسلاميّة]** [رسالة دكتوراه في فلسفة التربية] (طهران: جامعة تربيت مدرّس، ٢٠١١). وانظر، كذلك: عبد القادر فيدوح، «وجود الحقّ ولواحق الوجود. مشروع الفكر الجماليّ لدى أبي حيّان التوحيدي»، **التراث العربيّ** ٣٧ (دمشق: اتّحاد كتّاب العرب، ١٩٨٨).

(١٥) سورة **النحل**، الآية ٩٧.

في المجـالات المختلفة. وقد جرى تقريرها في فلسفة التربية الإسلاميّة باسم ساحات التربية الإسلاميّـة كالآتي (الترتيب لا يعكسـ الأهمّيّة مع الالتفات إلى محوريّـة الساحة الأخلاقيّة والدينيّة).

١. ساحة التربية الأخلاقيّة والدينيّة.

٢. ساحة التربية العلميّة والتقنيّة.

٣. ساحة التربية الاجتماعيّة والسياسيّة.

٤. ساحة التربية الجماليّة والفنيّة.

٥. ساحة التربية البدنيّة والحياتيّة.

٦. ساحة التربية الاقتصاديّة والمهنيّة.

يخرج هذا التقسيم التربيـة الإسلاميّة من النظرة التقليديّة عنها، والتي تحصر هذه التربية عـادةً بالشأن الأخلاقيّ والعبـاديّ بالمعنى الضيّق، ويرسم لها إطـارًا واسعًا ومتنوّعًا يشمل أبعـاد حيـاة الفرد والمجتمع كلّهـا، ليصل إلى تشكيـل «نـمط حياة» خاصّ يغطّي الأبعاد المتنوّعـة في حياتـه، واللافت، هنا، الإقـرار وإعادة الاعتبار للشأن الجمـاليّ والفنّي، الذي تعرّضـ على مـدّ قرون، ولأسباب عـدّة، إلى سوء فهم، بـل إلى سوء ظنّ بلـغ حدّ القطيعة أحيانًـا، وتكفي الإشارة إلى هذا بأن نلاحظ بعض الأحكام الفقهيّة المتعلّقة بالفنّ على سبيل المثـال، أو نلقـي نظرةً خاطفةً لدى غيـاب التنظير الفلسفيّ لعلم الجمـال، أو ضعفه، وكذا لقضايـا فلسفة الفنّ في القرون الأخيرة عند أغلـب المفكّرين والعلماء والفلاسفة المسلمين. الأمر الذي التفت إليه بعض علماء النهضة الإسلاميّة الحديثة، وتصدّوا لمعالجته ضمن جملة من القضايا الكبرى التي ألقت بظلالها على ما نشهده الآن من إنتاج لعلوم جديدة كفلسفة التربيـة الإسلاميّة، فكانت إسهامـات اجتهاديّة للعلّامة محمّد تقـي جعفري، وسيّد قطب، وجواد محدثي، والشيخ المطهّري، ومرتضى آدين، ونقي زاده، وغيرهم، تحاول جاهدةً رأب الصـدع والنظـر من زاوية أكبر وأشمل لقضايا الفنّ والجمـال، وتربطها برؤية كونيّة تلحظ الجمـال كعنصر أساسـ في حركة تربية الإنسان وتجعل العقل محـورًا في إدارة قوى الإنسان وميوله الفطريّة، وتربط تكامله بإدراكه لمستويات هذا الجمال، يقول آية الله مصباح يزدي:

فالجمـال صـوريّ ومعنـويّ [...] والنفس في كلّ مرتبـة تنجذب إلى الجمـال الموجود في تلك المرتبـة. بحيث إذا تجـرّدت عن المادّة ولوازمها لا تحرم من الجمال والالتـذاذ به، بل تزداد إعجابًا والتـذاذًا بالجمال العقلـيّ، ونعني به في ما وراء الحسّيّات والمعاني الجزئيّـة. فالنفس لا تتمكن من إدراك الجمـال الموجـود في المرتبة العالية ما دامـت منغمرةً في المرتبة السافلـة، فإدراكها للجمال العـالي دليـل على وصولها إلى تلك المرتبة وهكذا في الجمـال الأعلى؛ ولو حصل له مشاهدة ذاته لرآهـا تفيض بالجمال ولـو أفاض الله على عبد بمعرفـة شهوديّة وعلم حضـوريّ بمراتب الوجود العالية لأدهشه جماله ولقضى عجبًا وخرّ صعقًا، فعرف أنّ الوجود في ذاته جميل وعرف مغزى قوله تعالى ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ﴾[16][17].

وهكذا يصبح الجمال عاملًا أساسيًّا وبنيويًّا في حركة الإنسان التكامليّة التي تمثّل التربية الإطـار النظريّ والعمليّ لهـا، وكما سبقت الإشارة فإنّ هذه التربيـة الإسلاميّة الجديدة قد وضعـت التعقّل محورًا وإمامًا هاديًا لكلّ قـوى الإنسان في مساره التربويّ، واعتبرت أنّه لا يوجـد أيّ أثـر تربويّ ولا نتيجة تكامليّة في تشكيل هويّـة المتربّي وتساميها ما لم يكن عمله قائمًا على الوعي والاختيار والحرّيّة، أي ما لم يكن عقل المربّي هو الذي يدير حركته وتعامله وعلاقاتـه الأربعة؛ مع نفسه، جسدًا وروحًـا، مع الله، وأسمائه وصفاتـه، وآياته وأوليائه، مع الخلـق والبشر الآخرين، مع الكون والطبيعة وعالم الغيـب والشهادة، وباقي المخلوقات كالملائكة والجنّ والشياطين.

في هـذه التربية الجديدة يتمّ إقرار الجمـال كقيمة أساس يجب أن تلحظ على المستويات كلّهـا، فالجمـال من المظاهر الباعثـة لسموّ الحياة البشريّـة، وميول الإنسـان الفطريّة، وأنّ الشـأن الجماليّ والفنيّ ناظـر إلى فعّاليّة القوّة المتخيّلة والاستفادة مـن المشاعر والأحاسيس والذوق الجماليّ؛ أي القدرة على إدراك الموضوعات والأفعال ذات الجمال المادّيّ والمعنويّ وتقديرها، وكذلك القـدرة على خلق الآثار الفنّيّة وإنتاجها وتقديرها. تشرح فلسفة التربية الإسلاميّـة الجديدة نظرتهـا هذه في بحث مباني التربيـة الإسلاميّة القيميّـة لتؤسّس أصولًا وقواعـد نظريّة وعمليّة وصولًا إلى المناهج التربويّة وكلّ نشاط تعليميّ وتدريسيّ. فتعتبر أنّ الله سبحانـه وفق الرؤية الكونيّة الإسلاميّة، هو الجمـال المطلق ويحبّ الجمال، وله السماء

(١٦) سورة السجدة، الآية ٧.

(١٧) «كلمة موجزة حول الجمال»، مصدر سابق.

الحسنى، وهو أحسن الخالقين، وقد خلق كلّ شيء على أحسن صورة، وقد أفاض على عالم الوجود أفضل حال من التناسق والإنسجام، وكذلك فقد خلق الله سبحانه حبّ الجمال بشكل فطريّ في وجود الإنسان بحيث يشكّل الاهتمام بالأمور الجميلة الظاهرة والباطنة جزءًا جوهريًّا من حياة الإنسان، لذا يطرح في علم الجمال والفنّ الإسلاميّ مبدأ تسامي مشاعر تحسّس الجمال، كي لا تبقى الجماليّات الحقيقية للحياة محجوبةً خلف ستار الجماليّات الظاهرة، الفنّ في الحقيقة هو مظهر إبداعات البشر، وعليه فإنّ معرفته والاستفادة لهما تأثير عميق في السير التكامليّ للإنسان نحو الله تعالى، الذي هو خالق النبوع والقدرات الإبداعيّة والفنّيّة لدى الإنسان.

إنّ هذه الفلسفة الإسلاميّة الجديدة، تفتح، وللمرّة الأولى، في التاريخ المعاصر للمسلمين، آفاقًا جديدةً لبناء الحضارة وفق مسار نظريّ وعمليّ جديد، حاولت هذه المقالة أن تشير إلى بعض ملامحها من خلال دور العقل والتعقّل في تربية الإنسان والمجتمع وهدايته في حركته نحو التحقّق بالحياة الطيّبة، وكذلك في طرح الجمال وحبّ الجمال بأنواعه ومستوياته المادّيّة والمعنويّة كعامل بنيويّ في هذه التربية المتصالحة مع الإبداع الفنّيّ التي تجعل حبّ الجمال وخلقه دافعًا للتكامل.

وقد نستطيع إضافة تعريف للتربية من زاوية علاقتها بالعقل والجمال لنقول إنّ التربية عبور مستمرّ للإنسان من مظاهر الجمال الحسّيّ الملموس نحو مظاهر الجمال الأرقى، الجمال المعقول والمعنويّ وصولًا إلى الجمال المطلق، تحت هداية العقل وإدارته وإدراكه.

حاولت هذه المقالة، أن تبشّر وتنشر روح الأمل والتحوّل الكبير واستدلّت بإشارات تزعم أنّها بشارات:

- إنتاج فلسفة تربية إسلاميّة جديدة كنموذج على توليد علم إنسانيّ يوائم أصالة الفكر وحاجات العمل، وسط تعب واضح - قد يصل إلى حد إعلان الهزيمة - للمنظومات التربويّة المعاصرة.

- محوريّة العقل والتعقّل والتفكّر في هذه الرؤية وتحويل هذا الأمر إلى قالب ونموذج لوضع أهداف ومناهج تربويّة وفق الترتيب المذكور: تعقّل ثمّ إيمان، ويتبعهما العلم والعمل والأخلاق بدل التصنيف الرائج (بلوم) للأهداف التربوية: معرفيّة، وموقفيّة، وحركيّة.

- معالجـة الشأن الجماليّ والفنّيّ كساحة تربويّة هامّـة للفرد والمجتمع الإسلاميّ ضمن رؤيـة فكريّة ترتكز على علم جمـال إسلاميّ وفلسفة فنّ يمتلك منظومـةً عقليّةً واستدلاليّةً قويّةً، مستنبطةً من مصادر أصيلة **كالقرآن الكريم**، وسنّة المعصومين، والحكمة الإسلاميّة.

والرجـاء أن تكـون هـذه الإطلالة قد شرّعت بعض النوافذ نحو التعمّـق أكثر في آفاق التربيـة الإسلاميّـة كعلم جديد وساهمت في التوجّه الفكـريّ والاهتمام المركّز على مسار التعقّـل والتفكّر ومحوريّتـه في أيّ تحوّل وإصلاح اجتماعيّ، وأخلاقـي، وتربويّ، وصولًا للبنـاء الحضاريّ المطلوب، وكذلـك أن يولي الجمال ما يستحقّ من إعـادة اعتبار، وإحياء، وتعقّل جميل.

هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟

وفاء شعبان[1]

يؤمـن الفلاسفـة اليونانيّون، وفي مقدّمتهم، أفلاطون، بـأن ثمّة شروطًا صعبةً لتعليـم الفلسفة، إذ يضطلـع بهـا من بلغ سنّ الرشد حكـرًا، ممّن راكم معرفةً. ولكن مع كانط، الـذي ميّز بين الفلسفة والتفلسـف، اتّخذت طريقة فهم الفلسفة منحًى آخر. فسهّل المنظور الكانطيّ إمكانيّة نقل الممارسة الفلسفيّة من المحتوى إلى الطريقة، وهذه الطريقة، إيّاها، هي القابلة للتعلّم للأطفال، ما إن يطرحوا أسئلـة اللماذا أو الما هو، فيعمد المعلّم إلى تحويل المعرفـة المعلّمة إلى موضوع نقاش فلسفيّ، مفتتحًا ذلك بسؤال، محاكاةً للمنهج السقراطيّ.

المفردات المفتاحيّة: الممارسة الفلسفيّة؛ المعرفة؛ حقّ الفلسفة والحقّ بالفلسفة؛ فعل التفكّر.

لا ينفصـل الكلام على تعليم الفلسفة عن الكلام على تعريـف مفهوم الفلسفة نفسها. وما أن نطـرح كلمـة فلسفة حتّى ترتفع الأصـوات المندهشة، إمّا سلبًا للتعبـير عن النفور منها، وإمّا إيجابًا لتمجيدها ووضعها فوق كلّ معرفة إنسانيّة؛ وفي الحالتين، إمّا هي طريقة تفكير هدّامة لكلّ ما هو قائم ومشروع، تمسّ المعتقدات بل والمقدّسات؛ وأحيانًا هي فكر تجريديّ عقيم، لا يقدّم ولا يؤخّر في مسار الحياة الإنسانيّة. وإمّا هي شيء يتعالى على التفكير العاديّ والبسيـط، باعتبارهـا شأن نخبـويّ لا يحقّ إلّا للقلّـة ممارستها. وفي الحالتـين لا نجد تأييدًا لتعميم تعليم الفلسفة في المدرسة.

(١) أستاذة الفلسفة في الجامعة اللبنانيّة، بيروت.

وتعود مختلف المواقف إلى الكيفيّة التي تفهم بها الفلسفة. إلّا أنّ موضوعنا هنا، ليس تقديم عرض عن الفلسفة، بهدف تفسيرها أو الدفاع عنها، وعن مشروعيّتها ومشروعيّة تعليمها، إنّما محاولة الإجابة عن سؤال يتعلّق بإمكان تعليم الفلسفة للأطفال، فنسأل: هل يمكن تعليم الفلسفة للأطفال؟ ويتضمّن هذا السؤال استفهامًا حول أيّ فلسفة نعلّم للأطفال؟

وهذا يأخذنا إلى التوقّف عند معنى الممارسة الفلسفيّة على المستوى المدرسيّ؛ وفي إطار تعيين هذا المعنى، نتوقّف عند إمكان نقلها إلى المجال المدرسيّ، لا سيّما إلى حياة الصغار.

حدّد اليونانيّون، وفي مقدّمتهم أفلاطون، على لسان معلّمه سقراط، شروطًا صعبةً لتعليم الفلسفة، والتي لا يمكن أن تبلغها إلّا القلّة من النوابغ ومراكمي المعارف، لا سيّما في الرياضيّات، وفي سنّ متأخّرة، أيضًا. ولم يسمح، في كلّ تاريخها، لغير النخبة بالاقتراب منها، ومعرفة مدلولاتها. وإن سُمح لاحقًا، بشكل خاصّ، في العصر الوسيط لغير النخبة بلوغها، فإنّ هذا الإذن لم يتجاوز حدود جعلها وسيلةً لغاية، وهي الدفاع عن المعتقدات الدينيّة، وهو لا يحتاج إلّا إلى بعض المفاهيم، خصوصًا المنطقيّة منها، لإيجاد بعض التبريرات العقليّة لمشروعيّة الدين. ولكن مع الفيلسوف الألمانيّ كانط أخذت طريقة فهم الفلسفة منحًى مختلفًا عن السابق.

يميّز كانط بين الفلسفة والتفلسف؛ ويقول إنّ الفلسفة ليست موجودةً بعد عينيًّا. وهي فكرة مؤجّل تحقيقها إلى حين اكتمال المسار الإنسانيّ. ولا يتجاوز ما نقوم به مسألة التفلسف، فالفلسفة ما زالت فكرةً غير متحقّقة. وليس لدينا حتّى الآن إلّا فلسفات، وهي جميعها ناقصة؛ ويناقض بعضها بعضها الآخر. لهذا لا يمكن اعتبارها إلّا أشكالًا للتفلسف. وعمد كانط في كتابه **نقد العقل المحض** إلى البحث في الأدوات العقليّة التي تجعل التفكير ممكنًا، من خلال العمل على توضيح درجاتها، ووظائفها، وطرق استعمالها. وتركّز اهتمامه على البحث في حدود قدرات العقل، وإمكانيّاته، حتّى لا يقع في الوهم، وينحرف عن طريق المعرفة السليم.

بالنتيجة، ومن المنظور الكانطيّ هذا، أصبح واضحًا إمكان نقل الممارسة الفلسفيّة من المحتوى إلى الطريقة، وهي طريقة التفكير، التي تجعلنا نتّخذ المواقف الملائمة، في مختلف الوضعيّات الزمانيّة – المكانيّة، وفي ضوء الأهداف. ويقوم هذا التوجّه، ليس على البحث

عـن الوصفات الجاهزة لكلّ موقـف، ولكن على التفكّر في طرق التعامل مع الإشكاليّات، أي في كيفيّـة تجاوز الإعاقات والتعقيدات التي تواكب حياة الفـرد، الذي عليه، دائمًا، أن يختار بـين ممكنات، تؤدّي إلى تحقيق غاياته الخاصّة، بوصفه ذاتًا مستقلّةً وفاعلةً؛ ولكن في حدود شروط الإمكان، التي يمليها العقل البشريّ.

ومـن المهمّ أن نعـود إلى فرنسا للكلام على تعليم الفلسفـة، لأنّ الفرنسيّين هـم أوّل من اهتـمّ بهذا التعليم على المستوى المدرسيّ، وأكثر من تمسّك به، على مدى العصور؛ شكّلت فرنسـا النموذج وقاعدة الانطلاق لكلّ تعليـم فلسفيّ غير جامعيّ. ومنذ قرنين على الأقلّ، ولا سيّما بعد الثورة الفرنسيّة، بدا واضحًا تأثير الموقف الكانطيّ، على توجيه مفهوم تعليم الفلسفـة في المدرسـة. هذا علمًا أنّ كانط وقف إلى جانب نخبويّـة تعليمها، وحصره بالقلّة المتخصّصـة. ولكن لمنهجيّته نتائج مهمّة تجاوزت أهدافه لتحدث نمط تفكّر أثّر على نواحي الحياة الثقافيّة للبشريّة كلّها.

وجاء تعليم الفلسفة في المدرسة الفرنسيّة متوافقًا من النظرة الكانطيّة هذه، فتكلّم جاك دريـدا J. Derrida على حقّ الفلسفة والحقّ بالفلسفـة. في المعنى الأوّل، أي حقّ الفلسفة، يقـول إنّ علـى الفلسفة أن تسبـق كلّ ممارسة إنسانيّـة. ويقول، في المعنى الثـاني، أي الحقّ بالفلسفة، إنّ بلوغ الفلسفة، من حقّ جميع أعضاء الإنسانيّة. وفي الحالتين شكّلت الفلسفة، في العقود الأخيرة تحديدًا، حاجةً إنسانيّةً ملحّةً؛ وليست ترفًا فكريًّا لا يخصّ العامّة.

وشـدّد الفرنسيّـون، انطلاقًا من كانـط، أيضًا، على التفلسف، وليـس على الفلسفة، نظـرًا لتوافق هذه الفكرة مع فكـرة التعليم المدرسيّ، الذي يشتمل على المعارف كلها، التي لا يمكـن أن تعلّـم في المدرسة قبل تحويلهـا إلى معارف مدرسيّة، من أجـل تضمينها الأبعاد الإجرائيّة؛ فتعلّم الموادّ في المدرسة، ليس بهدف التعمّق في هذا العلم أو ذاك، إنّما لاكتساب، أو بنـاء، بعض المفاهيم الإجرائيّة، القابلـة للاستعمال عند المتعلّم، وذلك طوال حياته؛ ومن ضمنهـا مفاهيم التعلّم نفسـه، ليستمرّ الفرد بتطوير نفسه والتقـدّم بلا توقّف. ويدخل هنا تعليم الفلسفة أو التفلسف لينضوي تحت عنوان المعارف المدرسيّة.

بهـذا المعنى فهم الفرنسيّـون تعليم الفلسفة في نهاية المرحلـة الثانويّة. وفي هذا الإطار وضعـوا المنهاج الذي خضع لتغـيّرات كثيرة، خصوصًا في العقود الثلاثـة الماضية، فأصبح أكـثر قربًا من تفكير المتعلّم، وأكثر مواكبةً للتسـاؤلات والمشكلات التي تطرح على عقول

المراهقين، بهدف تمكينهم من التصدّي لها، بواسطة الأدوات العقليّة المناسبة لبناء إشكاليّات متوافقةً من طبيعة الصعوبات التي تواجههم. والغاية النهائيّة هي بناء الشخص، وتمكينه من الاعتماد على نفسه، وتعيين مشاريعه الخاصّة وتحقيقها بما يقتضيه عقله، انطلاقًا من الظروف التي يفعل فيها. بكلام آخر يهدف تعليم الفلسفة، كما تعليم كلّ معرفة مدرسيّة، إلى تمكين الفرد من إعادة إبداع نفسه باستمرار، بإعادة إبداع قدراته وإمكانيّاته، بل ظروفه كذلك.

وليس تعليم الفلسفة في أيّ حال من الأحوال، معنيًّا بملء الذاكرة، من خلال تعليم محتوى هذه الفلسفة أو تلك. لأنّنا هنا قد ندخل في متاهة، لا نخرج منها، وسنكون أمام كمّ هائل من الفلسفات، منذ البداية اليونانيّة إلى الآن؛ ولن نتمكّن من المفاضلة بينها. وسيأتي من يعترض على هذه الفلسفة أو تلك أو ليقترح أخرى. بينما المطلوب تعيين أهداف التعليم المدرسيّ، بدءًا من مراحله الأولى، وصولًا إلى نهاية المدرسة، ثمّ تعيين أهداف كلّ معرفة مدرسيّة، بما فيها مادّة الفلسفة. وهذا في ضوء الاستجابة لأهداف المجتمع كما الدولة، التي تطرح أيّ مواطن نريد؟ وأيّ تعليم يحقّق هذا المواطن؟

ولا يتوقّف هذا السؤال على مسار واحد خطّيّ، يبدأ مع بداية المدرسة، وينتهي مع نهايتها؛ إنّما المطلوب أن نعيّن في كلّ مرحلة ماذا نريد من المتعلّم؟ وذلك تمشّيًا مع مسار المعرفة المعلَّمة، من جهة، والنموّ الذهنيّ عند المتعلّم، الذي لا تكتمل قدراته إلّا بعد إنجاز المراهقة، من جهة أخرى.

ولكن هذه الصيغة لتعليم الفلسفة المقبولة في الثقافة الفرنسيّة، لم تتجاوز الصفّ النهائيّ، على الرغم من دعوة جاك دريدا J. Derrida إلى تعليمها بدءًا من الصفّ الثانويّ الأوّل. وهناك اعتبارات فرنسيّة لا تسمح بتجاوز الحدود التي تعيّن في إطارها تعليم الفلسفة. ومنها إنّ التفلسف ممارسة تحتاج إلى نضج الملكات الذهنيّة كلّها، التي لا يمكن أن يبلغها الفرد إلّا بعد سنّ ١٥ عامًا. وهذا إضافة إلى ضرورة إنجاز مختلف المعارف العلميّة، التي يحتاج المتعلّم إلى مفاهيمها لبناء معرفته الفلسفيّة. وهي معرفة مجرّدة محضة، تحتاج إلى استيعاب مختلف المفاهيم العلميّة، التي انطلاقًا من استعمالها، يستطيع المتعلّم أن يفكّر في وجوده، وفي مشكلات هذا الوجود، لا بوصفها مشكلات واقعيّة تتطلّب حلًّا واقعيًّا، إنّما كمشكلات عقليّة تُطرح على العقل، وتُحَلُّ عقليًّا؛ بمعنى إنّها تحلّ بحسب ما تمليه مبادئ

العقـل، التي تحتاج إلى القدرة علـى التفكير في الأفكار، لا في الوقائـع مباشرةً، وإن كانت هذه الوقائع هي التي تؤدّي إلى بلوغ هذا التفكير المجرّد. ونعرف إنّ تفكير الأطفال الصغار قاصـر عن التفكير في الأفـكار، وليس لديه إلّا تصوّرات مكوّنة مـن صور شكّلها بواسطة حواسّه، انطلاقًا من تجاربه، وإن استخدم القواعد العقليّة الأوّليّة لتنظيمها.

ولكـن اليوم ثمّ في الولايات المتّحدة دعوات إلى تعليـم الفلسفة للأطفال، على نحو ما جـاء عند الفيلسوف الأميركيّ ماثيو ليبمـان M. Lipman. وقد يفهم من هذه الدعوة أنّها دعوة إلى تعليـم الأطفال الفلسفة بأعلامها وبمضمون نصوصهـم. وهذا بعيد عن الصحّة؛ فلتعليـم الفلسفة للأطفـال دلالة خاصّة تستجيـب لقدراتهم الذهنيّـة الطبيعيّة. وعلى هذا التعليـم أن يتناسب مـع تعليم مختلف المعارف الأخـرى، وأن ينسجم مـع الأهداف العامّة للتعليـم بحسب مراحلـه. وإذا كان الهدف من التعليم المدرسـيّ، عمومًا، إعداد الشخص للحيـاة، وخلق قابليّة لديه للتعلّم مـدى حياته، وتحضيره للتخصّص فيما بعد، واختيار مهنة المستقبل والتهيئة لها، فإنّ كلّ مادّة تعليميّة تقدّم له بعض المفاهيم التي سيحتاج إليها لاحقًا، وهذا بحسب طبيعـة موضوعها ومنهجيّاتها وأدواتها، وبالتأكيد وفق الإشكاليّات الخاصّة بها، التي تعمل على حلّها.

هـذه هي حـال الرياضيّات واللغـات التأسيسيّة، في بناء شخصيّـة المتعلّم، حيث تعلّم التفكير بنظام ووفق قواعد واضحة، والتعبير الصحيح عن الأفكار والتواصل مع الآخرين. وهـذه هي حال العلوم الطبيعيّة والاجتماعيّات والفنون، حيث يتعلّم التفاعل مع الآخرين، ومع المكان، ويدرك وجوده في الزمان والمكان، ويتنبّه إلى حركات جسمه، وإلى التفاعلات الكيميائيّـة بينه وبين عالمه، كمـا إلى وظائف جسمه الداخليّة، التـي تجعله يتكيّف مع العالم الخارجيّ حفاظًا على صحّته الجسميّة. والأمر نفسه بالنسبة إلى تمكينه من خلق عالم محيط به، منسجـم ومتناغم، ويتمتّع بالذوق السليـم، بحسب ما تمتاز به طبيعة الإنسان. وعلى تعليم الفلسفة للأطفال ألّا يخرج عن هذا المسار.

وربّما تطرح التساؤلات حول مدى استفادة الصغار من تعلّم الفلسفة، بمعنى أن ماذا تقدّم الفلسفـة للأطفال، لجعل حياتهم أفضل، مـن ناحيتي النجاح والسعادة؟ وكيف يستعملون المعرفـة التي تقدّمها الفلسفة لهم؟ وهي معرفة متّهمـة بالتجريد، الذي يفوق قدراتهم، من جهة، وهم، من جهة أخرى، كائنات زمانيّة – مكانيّة، لا يتجاوز تفكيرهم التجربة المباشرة

كما ذكرنا. وهذه التساؤلات مشروعة من وجهة نظر تربويّة.

وبكلام آخر، لا يجب أن تؤخذ الدعوة إلى تعليم الفلسفة للصغار بشكل حرفيّ. إنّما مطلوب أن تفهم في إطار تهيئة الأطفال لبعض مقدّمات التفكير، أو تقديم بعض شروط هذا التفكير الضروريّة لهم، بمعنى مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره وترتيبها وفق ما تقتضيه طبيعة عقله؛ بعيدًا عن قهرها، وفرض معلومات قد تثقل عليه، وتؤدّي إلى مفعول عكسيّ، وربّما إلى جعله يتوقّف عن التفكير. إنّ الإنسان يواجه، منذ ولادته، إعاقات تعترضه من العالم الخارجيّ الاجتماعيّ والطبيعيّ بما فيه بدنه، ومن داخله حيث تطغى الرغبات الأنانيّة الموروثة عن أصله الطبيعيّ، التي تعيق تفكيره، كذلك. وعلى الرغم من الاستعدادت الذهنيّة لدى الطفل، ليتجاوز مختلف الصعوبات، وليتسامى على كلّ ما هو مادّيّ وعابر، ويبلغ حالة إنسانيّةً راقيةً، فإنّها لا تعمل بلا تربية. من هنا أهمّيّة الإفساح في المجال لملكاته الذهنيّة لتتفتّح وتقوم بدورها. في حين أنّ قهرها قد يصبح أبديًّا، وقد لا يخرج الفرد فيما بعد من حال الكائن السلبيّ والمنفعل والمتلقّي وفاقد الإرادة، فلا يفعل إلّا الاستسلام والخضوع. بالنتيجة يفقد المبادرة، ويصبح عاجزًا عن التقدّم على الصعيد الشخصيّ أو عن الإسهام بتقدّم كلّ ما يشكّل وجوده في العالَمين الاجتماعيّ والطبيعيّ، حيث يعيش؛ ويبقى، بالتالي، عالةً على هذا الوجود، ولا يخرج من حال الطفولة.

لقد جرى تناول علاقة الطفل بالفلسفة عند الكثير من الفلاسفة؛ نذكر الفيلسوف الألمانيّ كارل ياسبرز K. Jaspers، الذي أشار إلى ممارسة الفلسفة عند الصغار، باعتبار أنّ لديهم مواقف فلسفيّة، وذلك عندما يطرحون أسئلة اللماذا؟ أو الما هو؟ أليست هذه الأسئلة فلسفيّةً بامتياز؟ ألا تعدّ دهشتهم الدائمة أمام الوجود دهشةً فلسفيّةً؟ أليس من حقّ هؤلاء المحافظة على هذه الطريقة بالتفكير؟ أليس من المهمّ التوقّف والبحث عن الفائدة الناتجة عن هذه التساؤلات، في حياة المتعلّمين لاحقًا، والبحث عمّا يمكنه أن يجعلهم يستمرّون في ممارستها، بل وينتقلون انطلاقًا منها، إلى بناء طرق تفكير تؤدّي بهم إلى الابتكار الدائم لمختلف أشكال وجودهم بمكوّناته كلّها؟

جرت العادة في إطار التربية الأسريّة، وفي المدرسة التقليديّة، على قمع الكثير من الأسئلة التي يطرحها الأطفال، بحجّة أنّها واهية ولا قيمة لها. وفي الحقيقة، هي أسئلة يجد الأهل أو الأساتذة بعض الصعوبة في الإجابة عنها، فيفضّلون قمعها. ولهذا القمع مردود خطير

علـى صعيد مستقبل هؤلاء الأطفال؛ لأنّهم لن يتجرّأوا لاحقًا على طرح الأسئلة الضروريّة، مـن أجـل تمكينهم من المضيّ في حياتهم بنجاح وسعـادة؛ وسيفقدون ما يجب أن يتمتّع به الإنسان بوصفه ذاتًا، كالاستقلال والحرّيّة، والذي يضع مشاريعه المستقبليّة، ويقرّر خطواته اللاحقة، في كلّ فعل سيقدم عليه، ويتحمّل بالتأكيد نتائج أفعاله.

ولكن في هذا الإطار هل تقدّم الفلسفة الحلول التي تمكّن الفرد من الاستمرار بالتساؤل الفلسفـيّ؟ والجـواب بالتأكيد ليس عند الفلاسفة، ولكن عنـد الأستاذ الذي عليه أن يكون متهيّئًـا، لتوجيه المتعلّمين نحـو التفكير المنطقيّ المتوافق مع طبيعتهم، مـن غير أيّ إضافة أو نقصان. وقد برز في فرنسا باحثون وضعوا بعض نماذج الحوار الفلسفيّ الخاصّة بالأطفال؛ نذكر منهم أوسكار برونيفييه O. Brenifier.

دعـا برونيفييـه إلى تعليـم الفلسفة للأطفـال لمختلف الفئـات العمريّة معتمـدًا المنهج السقراطيّ، منطلقًا من الاهتمامات الخاصّة بهؤلاء الأطفال، ومن مختلف معارفهم. واقترح إمـكان إجراء حوار فلسفـيّ، في كلّ معرفة مدرسيّة كالرياضيّـات أو التاريخ، أو غيرهما، لدفعهـم إلى التفكير فيما يتعلّمـون، كالانطلاق مثلًا من سؤال ما هـي الرياضيّات؟ لإدارة مناقشة حول هذه المعرفة. ويتضمّن هذا السؤال توجيهًا نحو بناء مفاهيم الرياضيّات، بمعنى نحو فهم الرياضيّات، وفهم موضوعها ومنهجيّاتها وأهدافها، بل وظيفتها في حياة المتعلّم؛ وكذلك الأمر في كلّ معرفة مدرسيّة، بل وفي كلّ شأن من شؤون حياة المتعلّم.

ولا يلجـأ برونيفييـه في أعمالـه إلى أيّ نصّ فلسفيّ؛ بـل ينطلق من محتوى مـا يتعلّمه التلاميذ؛ فيعمل الأستاذ مـع التلاميذ على تحويل المعرفة المعلَّمة إلى موضوع نقاش فلسفيّ، يفتتحه بسؤال على غرار سقراط، لتصبح الفلسفة المسار الذي يسلكه الحوار؛ أي إنّه يجعل من تعليم الفلسفة تعليمًا للطريقة، ليس بعرض هذه الطريقة أو تلك، ولكن بممارسة الطريقة بأنفسهـم، وبخلق لديهم القدرة علـى التفكير والبحث، الذي لا يكون عشوائيًّا إنّما هادفًا؛ ويبلغ نتيجـةً محدّدةً، بجعلهم يتنبّهون إلى القواعد التي يحتاجـون إليها في مناقشاتهم، عبر استنبـاط الأسئلـة من الأجوبة التي لا تتوقّف. وهي ميزة التفكّـر الفلسفيّ، الذي لا يكتفي باستعمال القاعدة، كما هي حال ممارسة مختلف المعارف المدرسيّة الأخرى، ولكن بالتفكير في القواعـد عينها، عن طريق مناقشتهـا، لإدراك ماهيّتها، من أجـل استعمالها في مجالات متعدّدة.

إذًا، ليس الحوار المطلوب هنا مجرّد دردشة وتبادل آراء، إنّما هو نقاش مضبوط بالقواعد التي يوجّه نحوها الأستاذ، يخاطب عقل المتعلّم، ويدفعه إلى مساءلة ذاتيّة، فيفرض عليه أن يستنبط من ذهنه الخاصّ الجواب عن السؤال المطروح، أو يحثّه على طرح سؤال يقلقه أو يلتبس على عقله. بكلام آخر، يشكّل الحوار الفلسفيّ المقصود نوعًا من شحذ الذهن، ليصبح أكثر حدّةً، وأكثر قدرةً على التركيز، ليس على الموضوعات الخارجيّة فحسب، ولكن، أيضًا، على الأدوات الذهنيّة نفسها، أي على طرق تفكير الطفل: أيّ قاعدة لأيّ حالة؟ ويصبح الأهمّ هو البحث والتعمّق في الذات، بقدر ما هو في الموضوع، ليتمكّن المتعلّم لاحقًا، من تكوين ذاته بوصفه شخصًا مستقلًّا، وقادرًا على التعامل مع كلّ وضعيّة صعبة تواجهه.

بهذا المعنى يصبح المقصود بتعليم الفلسفة للأطفال، اتّباع مسار تفكير الطفل؛ وهو تعليم الجرأة على التفكير، بتعلّم الفرد عدم الخوف من الاعتماد على الذات، كما من النتائج، لأنّه يصبح واعيًا لأهداف تعليمها، بفهم أنّ البحث في المعرفة في ذاته، يتقدّم بقدر مصادفة الأخطاء والاعتراف بوجودها، لأنّ هذا الاعتراف يمكّن الفرد من تصحيحها، ثمّ تجاوزها، فيحصل تقدّمه، على مستوى معارفه كما سلوكه؛ ويؤدّي إلى ترقّي الشخص؛ وهو الغاية المنشودة. ومن المهمّ أن يعي المتعلّم في المناقشات الموجّهة من قبل الأستاذ، أنّ الخطأ يقع على طريقة استعمال الطريقة، وليس جوهريًّا فيه، وما عليه إلّا أن يصحّح طريقته، أي أن يصحّح ذاته. ومع التكرار يكتسب عادة أن يعيد النظر في كلّ أمر أو مشكلة بالبحث عنها ذاتيًّا، لا بالذهاب إلى الخارج، أو الاعتماد على الغير.

أمّا ماثيو ليبمان M. Lipman، الذي دعا إلى تعليم الفلسفة للأطفال، ودافع عن هذا التعليم، فإنّه لم يقصد إطلاقًا تعليم الفلسفة، كما ذكرنا؛ بل اقترح تحقيق هذه الغاية بواسطة الرواية التي تعالج مواقف تتطابق مع ما يواجهه الأطفال في حياتهم الفعليّة، معتمدًا منهجًا براغماتيًّا بتأثير الفيلسوف الأميركيّ جان ديوي J. Dewey. وطرح لهذه الغاية الفلسفة التطبيقيّة التي تقضي بتعليم الأطفال كيفيّة ربط سلوكهم بالقيم والمثل الإنسانيّة. واقترح إكسابهم عادة التفكير لمواجهة المشكلات بالتمهّل، وعدم اللجوء إلى ردود الفعل الفوريّة، تمهيدًا لاختيار الموقف. ويستجيب طرح ليبمان هذا لتساؤلات الأطفال، من جهة، وغايات التربية، من جهة أخرى. وإذا كانت المعارف المدرسيّة، كلّها، تبحث في الحقيقة والعدالة،

وتقدّم الكثير من نماذج العلاقة، فإنّ الفلسفة تتجاوز هذه المعارف، بجعل التلاميذ يفكّرون في مفاهيم الحقيقة أو العدالة.

هي فلسفة في معنًى خاصّ، لا علاقة له بالمعرفة الفلسفيّة التي يمارسها الكبار. وهي أقرب ما تكون إلى علم المنطق. ويمكن القول إنّها تتوافق مع غائيّة التربية الحديثة، التي تدعو إلى تربية الشخص العقلانيّ المسؤول والمستقلّ في تفكيره. وتريده أن يكون شخصًا فاعلًا، وغير متلقٍّ، ويتّخذ المواقف ممّا يعطى له؛ فتدعو إلى تمكينه من الحكم على المعارف المقدّمة له في المدرسة، بطريقة سليمة؛ وذلك بجعله يتعرّف بنفسه، وفي ذاته، إلى الوسائل اللازمة، ليصبح قادرًا على التمييز بين مختلف المعارف التي تعطى في التعليم، ليقرّر بنفسه ما هو التعليم الجيّد. بهذه الطريقة لا يعود يشعر بأنّ القواعد التي يتعلّمها في المدرسة مفروضة عليه من الخارج، إنّما هي قواعده الخاصّة به، فيتبنّاها. بهذا المعنى ليس تعليم الفلسفة إلّا خلق عند الطفل عادة استعمال عقله بشكل صحيح.

لقد حكم على الإنسان بالحياة في المجتمع، فوجد نفسه ملزمًا على مشاركة هذه الحياة مع الآخرين؛ وكان عليه أن يكون مستعدًّا لمواجهة مختلف المشكلات التي، حتمًا، ستقع بينه وبينهم، نظرًا إلى تضارب المصالح والرغبات والمشاريع الخاصّة، فضلًا عن الأنانيّات والطمع؛ من غير أن ننسى أبدًا مخاطر التعارض بينه وبين العالم الطبيعيّ، وحاجته إلى التعاون مع الآخرين لردّ هذه المخاطر. أضف إلى أنّ طبيعة النظام الاجتماعيّ والسياسيّ قد تفرض قيودًا قاسيةً على الفرد، أو تعطيه مجال حرّيّة كبير. وفي الحالتين، سواء كانت قيود السلطة أو حرّيّة الآخرين، عليه أن يتّخذ قراره ويعتمد على نفسه ويواجهها. ولهذه الأسباب أسند المجتمع إلى المدرسة مهمّة الإعداد للحياة، باعتباره إعدادًا للمجتمع. وتوجّب أن يتهيّأ الطفل، منذ سنواته الأولى، للمهمّات الصعبة التي تنتظره في المستقبل.

وتدخل هنا مسألة مخاطبة الآخرين وإقناعهم كمهمّة رئيسة في هذه التهيئة؛ ما يستدعي قدرًا من إتقان تقنيات المناقشة الهادفة إلى الدفاع عن وجهة نظره، أو فهم وجهة نظر الآخر. وأيًّا كان الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ القائم، وأيًّا كان المستوى الثقافيّ الذي يعيش في إطاره، فإنّ المرجعيّة الأخلاقيّة ومنظومة القيم التي تسود فيها، تفترض القدرة عنده على استيعابها؛ ولكن ليس لتبنّيها، إنّما للتحقّق من مدى تطابقها مع مفاهيمه الأخلاقيّة الخاصّة به، والتي بإمكانه استنباطها ذاتيًّا بواسطة فعل التفكّر. وهو أمر على المدرسة أن تحضّره له.

وتلك هي، إذًا، إحدى مهمّات تعليم الفلسفة للأطفال، الذي يفترض تربية التفكير النقديّ عند الفرد بمعنى تعليمه على ممارسة ملكاته الخاصّة بحرّيّة، أي بلا قيود خارجيّة.

ويحتاج مطلب إبعاد الطفل عن العشوائيّة، وتوجيهه نحو البحث الدائم وإعادة النظر المستمـرّة بمختلـف نشاطاته في المدرسة سواء كانت سلوكيّـات أو معارف، أن تشكّل هذه النشاطـات مصـدر سعادة له، وهذا بأن يعيش سعادة الاكتشـاف، التي لا تكون إلّا بجعله لوحده، وفي المجال المدرسيّ، يقوم بأعمال تؤدّي إلى نتائج يبلغها، وتجعله راضيًا عن نفسه، مـن جهة، ومن جهة أخرى، قادرًا على ربطها بحياتـه المعاشة، ومتمكّنًا، بالتالي، من خلق المعاني الخاصّة بحياته، والتي يجب أن تتغلّب على مطلب الحقيقة، بل أن تتطابق معه.

إنّ تعليم الفلسفة للأطفال هو وسيلة الربط بين مختلف المعارف المعلّمة وحياة المتعلّم. هي شـكل منظّم لمختلف المفاهيم التي يكون قد بناهـا في كلّ معرفة مدرسيّة، لتصبح مكوّنات لسلوكه. وبما أنّ الإنسان كائن أخلاقيّ، فمن علامات الأخلاق السلوك المضبوط بالقواعد.

ثمّـة تقنيات تتعلّـق بطرق طرح الأسئلـة والمشاركة في المناقشـات، لا يستطيع التلميذ إتقانهـا، من غير تدخّل المدرسـة، وفي سنّ مبكرة جدًّا. ولا يكفي لتعليـم التفكّر الانتظار إلى نهايـة الثانويّ، كما في البلدان اللاتينيّة، والمتأثّرة بالثقافة الفرنسيّة، أو إلى بداية الجامعة، كمـا في البلدان الأخـرى كالولايات المتّحدة وغيرها. إنّ السنـوات الأولى من عمر الطفل حاسمـة، وخلالها تبنى شخصيّته مدى الحياة. هي المرحلة الحاسمة التي يتعلّم فيها الإصغاء والتبادليّـة والمسؤوليّة، وبعض قواعد الحجاج وأساليب النقـد، وتتأصّل لديه قيم التعاون، والحرّيّة، والعدالة، والمساواة، وقبول الآخر، وتقبّل نقد الآخر له؛ وذلك بعيدًا عن الذاكرة، وبعيدًا عن المنافسة والحسد والغيرة؛ وفيها تنشأ الصداقات الأولى.

واليـوم، وقـد دخلنا عالمًا جديدًا محفوفًـا بالمفاجآت، ولكن، كذلـك، بالمخاطر بنتيجة حصول ما ليس متوقّعًا، بفعل تسارع الأحداث وتداخل الثقافات، وما أفرزه الواقع الجديد من خوف وقلق متبادلَين على المصير غير اليقينيّ، في عصر أقلّ ما يمكن أن يقال عنه إنّه عصر غلبة الكمّ على النوع، والعامّة على النخبة، والوحشيّ على الإنسانيّ، في هذا الظرف ليس علينا إلّا أن نأمل بإدخال بعض العقلنة على حياتنا، على الرغم من أنّها أمنية صعبة التحقّق، ولكن على الأقلّ يجب المحاولة، سواء سمّيناها فلسفةً أم لا، فهي تعلّم التفكير.

تدريس الفلسفة للأطفال

زينة محمّد ناصر الدين[1]

وكأن ثمّـة جسر يباعد ما بين الأطفال والفلسفة، ولا يجمع هذين الكيانين المتباعدين سوى القصّة الفلسفيّـة التي تنبني، أكثر ما تنبني، على طـرح مبحث فلسفيّ مبسّـط، على نسق سؤال يجرّ أسئلة هـي من التعدّد والاختـلاف بمكان. تمتاز هـذه القصـص الفلسفيّة، التي تدخـل في قلب برنامج الفلسفة للأطفال التعليميّ بالحوارات التي تطرحها، فتصيّر الصفّ مجتمعًا بحثيًا، يحترم فيه كلّ فرد الآخر. ويكتسب الأطفال بذلك أهمّ الأفكار الفلسفيّة، بعيدًا عن التلقين المحض.

المفردات المفتاحيّة: برنامج الفلسفة للأطفال؛ القصص؛ السؤال؛ المحادثة الفلسفيّة؛ الأخلاق.

عندمـا نعالج مسألة العلاقـة بين الطفل والفلسفـة فإنّنا نكون، في واقـع الأمر، وخلافًا لما يبدو عليه الأمر ظاهريًّا، أمـام مفهومين ملتبسين، وبصدد علاقة غريبة: المفهومان ملتبسان لأنّهمـا شكّلا، مذ تبلورهما، مجالًا للسجال النظريّ الواسع، من دون أن يُحسم أمرهما في النهايـة. فمن المعلوم أنّ الفلسفة تتّخذ من تعريف نفسها موضوعًا للتفلسف، ويصطدم كلّ مبتـدئ في دراسة هذا الصنف من التفكير بالسـؤال المعلوم: ما هي الفلسفة؟ وفي سعيه إلى الإجابة عنه، يقف على التعاريف الفلسفيّة الكثيرة التي قدّمت للفلسفة من طرف الفلاسفة أنفسهـم، لكنّه يقف، كذلك، علـى واقع الاختلاف والتناقض بين هـذه التعاريف، وعلى حقيقـة أنّها تعكس تصـوّر الفيلسوف للفلسفة متّخذًا من فلسفتـه الخاصّة معيارًا ونموذجًا أكـثر ممّا تعكـس ماهيّة الفلسفـة وجوهرها الذي يتعالى عـن التطبيقات العينيّـة للمفهوم.

(١) الجامعة اللبنانيّة، المعهد العالي للدكتوراه، بيروت.

والحـال مثل تلك عندما يتعلّق الأمر بمفهوم الطفولة، لقد أشار فيليب أريس P. Ariès في دراسته المشهورة عـن صورة الطفل والحياة الأسريّة في ظلّ النظام السياسيّ الفرنسيّ القديم أنّ التمييـز بـين الطفل و الراشـد لم يكن حاصلًا طوال العصور الوسطـى، إذ كان ينظر إلى الطفـل على أنّه راشـد صغير، ذلك ما تبيّنه الرسوم واللوحـات التشكيليّة التي شكّلت متن البحـث، حيث نرى الطفـل يرتدي لباس الكبار نفسه، ويجـري الحديث عنه كراشد «من حجـم صغير»، و أثبتت دراسـات أخرى أنّ مفهوم الطفل كما نتداولـه حاليًّا، أي ككائن بشريّ في سنّ محدّدة تسبق المراهقة، وذي شخصيّة متميّزة ومستقلّة، لا يتجاوز هذا المفهوم عـن الطفل عمره المئة سنة، حتّى عندما تشكّل مفهـوم الطفولة تدريجيًّا، ولاحقًا في الفترة المعاصـرة، ظلّ مسرحًـا لأكبر التناقضات النظريّة، إذ نجد الباحثـين يختلفون في تعريفه كما يختلفـون في تحديد المـدّة الزمنيّة للفترة العمريّة المسمّاة بالطفولـة، ويختلفون، كذلك، في ضبـط معايـير الانتقال من مرحلة الطفولة إلى ما بعدها، وكـذا المعيار المعتمد في تحديد هذا الانتقـال، أهو نفسيّ أم جسديّ أم عقليّ (هنري فالون H. Wallon، ودونالد ينيكوت D. W. Winnicott، وسيغموند فرويد S. Freud، وجان بياجيه J. Piaget ، وغيرهم من علماء نفس النمـوّ)، بل الأدهى من ذلك أنّه في كثير من المجتمعات لا يتحدّد الانتقال من مرحلة الطفولـة إلى المرحلـة التي تلـي اعتمادًا على السـنّ، وإنّما بحسب طقوس معيّنة تعرف في حقـل الأنثربولوجيا بطقوس المرور أو الانتقـال (Les rites de passage)، أي بعد النجاح في القيـام بطقوس معيّنة كاستظهار متون خاصّـة، أو تأدية رقصات محدّدة، أو القيام بأفعال لصالح القبيلة، أو الختان، أو الصيام، و ما إلى ذلك.

ومـن جهة ثانية، ذهب باحثـون آخرون إلى أنّ ما يُسمّى بالطفـل، أو الطفولة، إنّما هي فكرة للراشدين، يتداولونها فيما بينهم لتحقيق أهداف سياسيّة، أو إيديولوجيّة، من دون أن ترتبط حقيقـةً بواقع الطفولة، هذا ما جعل، مثلًا، باحثًا كشارل برونر Ch. Brauner يعلن أنّ «كتبنـا عن الأطفال قد كذبـت»، «وذلك بعد أن استفاق على البـون الشاسع بين واقع الطفل والدراسات التي أنجزت عنه، أو الكتب التي أُلّفت عن الطفولة»[٢].

(٢) انظر، مصطفى بلحمر، «الطفل والفلسفة، هل هناك فلسفة قاصرة؟»، مداخلة ألقيت في ندوة عن الطفل والفلسفة في المغرب، أكاديميّة طنجة للتنمية والتكوين، تطوان.

أمّـا العلاقة بـين الطفل والفلسفة فهي، حقًـا، علاقة غريبة، لأنّها تجمع بـين متناقضـين: فمن جهة أولى، الفيلسوف التي تظهر صورته في المخيال الإنسانيّ العامّ في شكل شيخ وقور يتحلّى بالحكمة وينـزوي في ركن من البيت، متأمّلًا وزاهـدًا عن ملذّات الدنيا (لنستحضر لوحة الفيلسـوف المتأمّل Philosophe en méditation لهرمنسزون رامبرانت H. R. Rembrandt مثلًا) والطفل الكائن الصغير الحيويّ الذي لا يكفّ عن الحركة، والضحك، واللعب، والشيطنة[٣].

هذه، إذن، بعض الإشكالات المرتبطة بمسألة الطفولة والفلسفة، ولكن إن تركناها جانبًا وتجاوزناها موقّتًا، وسلّمنا بأنّنا تمكّنا من التواضع على تعريفين لكلّ من الفلسفة والطفل كأن نقـول، مثلًا، بأنّ ما يراد بالفلسفة، ها هنا، إنّما هـو ذلك التفكير المميَّز الذي يقوم، من بين مـا يقوم عليه، على طرح الإشكالات والمساءلة، والنقد، والتأمّل في قضايا الإنسان والعالم، وأنّ المراد بالطفـل ذلك الكائن البشريّ الذي يعيش ما بين الطفولة الصغرى والمراهقة على افتراضـ أنّ هذين الحدّيـن قد اتُّفق عليهما، كذلك، فلنا أن نتساءل بعد ذلك: هل ثمّ فلسفة للطفـل؟ ومن ثمّ، كيـف تجمع الفلسفة التي هي موضوع مجرّد ومعقّد مع الطفل اليافع قليل الخـبرة، وهـل الانسجام قائم ومستمرّ بـين الطفولة والفلسفة؟ وهـل في مقدور الطفل أن يتفلسـف؟ وإذا كان في مقـدوره التفلسف، أليس في ذلك افـتراء واعتداء على براءة الطفل وطفولته؟ وهل نستطيع الاستفادة من الفلسفة في المرحلة الإبتدائيّة؟

كيف بدأت مسيرة تعليم الفلسفة للأطفال

فلسفـة الأطفال محاولة لإعادة إنشـاء تاريخ الفلسـفة وتقديمه بطريقة يتمكّن بها الأطفال من عقلنة الأمور بطريقة تصحيح ذاتيّة لكي يطوّر الأطفال القدرة على التفكير جيّدًا في الأمور التي تهمّهم بأنفسهم، المطلوب هو أن توجد مؤسّسة تعليميّة تتألّف من حوار فلسفيّ ضمن سيـاق الصفّ الذي يتّخذ شكل مجتمع بحثيّ، ما يؤدّي إلى نشوء مجتمع يتمتّع بتفكير تحليليّ وإبداعـيّ، إنّ فلسفة الأطفال هـي طريقة حواريّة جدليّة ترتبط بألفـين وخمسمئة سنة من الآراء المتنوّعة وأنظمة الفكر التي تعنى (١) بطبيعة الكون، و(٢) بخصائص الحياة الكريمة، و(٣) بغرس الحكمة.

(٣) انظر، المصدر نفسه.

اكتشـاف هاري ستوتلمايـر Harry Stottlemeier's Discovery هـي أوّل رواية تعليميّة كُتبـت للأطفال عام ١٩٦٩ على يـد ماثيو ليبمان M. Lipman، الـذي كان أستاذ فلسفة جامعـيّ في جامعـة كولومبيا لمدّة خمسة عشر عامًا، منذ إصـدار رواية ليبمان، دخلت، أو اقتحمـت، فلسفـة الأطفال الكثير من الصفـوف، وبدت عمليّة تدريجيّـة تتضمّن البحث العلمـيّ، وبناء المنهاج، وتعليم الأساتذة، بحلول العـام ١٩٧٣، وبدا من الواضح أنّه لو تمّ استحضار فلسفة الأطفال إلى المدرسة الابتدائيّة بواسطة أساتذة من المستوى الرفيع وتقديمها للصفوف بشكل موسّع، سوف يتمّ صناعة كتيّبات لا تحتوي على عدد ضخم من التمارين وخطط دراسيّة تهدف إلى احتضان الصفوف للنقاشات وتعزيز المهارات الذهنيّة، فحسب، ولكن لتزوّد المعلّم بمقدّمة لمحتوى الرواية الفلسفيّة وطريقة عرضها.

أسّـس ما بين عامـي ١٩٧٣ و١٩٨٨، سـتّ برامج إضافيّة في مـادّة فلسفة الأطفال، يركّز برنامج **ألفي** (*Elfie*) الذي يشمل صفوف الحضانة لغاية صفّ الثاني ابتدائيّ على عمل مفارقات، وروابط، ومقارنات، في سياق مجموعة واسعة من القضايا الفلسفيّة، وأمّا برنامج **بيكسـي** (*Pixie*) لصفـوف الثالث والرابع، فيركّز على المهـارات الفكريّة التحليليّة وفلسفة اللغـة، وأمّا برنامج **كيو** (*Kio*) و**جاس** (*Gus*) لصفّـيّ الخامس والسادس فعلى ممارسة أنواع متعـدّدة من المهـارات العقليّة التي تحضّر التلاميذ لاكتشاف الطبيعـة واستكشافها، ويسلّط برنامـج **ليزا** (*Lisa*) (لصفّي السابع والثامـن) الضوء على البحث الأخلاقيّ، ويركّز برنامج **سوكـي** (*Suki*) (لصفّـي التاسع والعاشر) على البحـث الجماليّ، أمّا برنامـج مارك (لصفّي الحادي عشر والثاني عشر) فيواكب البحث الاجتماعيّ - السياسيّ.

لقـد برهـن البحث العلمـيّ، في الولايات المتّحـدة، وفي أمم أخرى عـدّة، أنّ الأطفال الذيـن يتعرّفون إلى الفلسفة على يد أساتذة (خبراء) كفوئين يكسبون أمور جديدة، لا سيّما في العقلنـة، وتحليـل النصّ، والأداء الرياضيّ، ولكن مـاذا نعني بقول خبير مدرّب من أجل تدريـس الفلسفة للأطفال؟ نعني بكلمة خبير، أي فيلسـوف، ومثقّف، ووليّ أمر، أو معلّم لمـادّة فلسفة الأطفال، ولكن هل يكفي عرض الخبير أو المختصّ على منهجيّة البرنامج؟ هل يجـب أن يشمـل التدريب ضمن نظام فلسفـة الأطفال أم يتمحور حـول المهارات العقليّة وبعـض الأفـكار الفلسفيّة التي يطرحها؟ هل يجب أن يكـون الهدف هو تمكين المختصّين مـن المشاركة في مجتمع بحثيّ يلتزم التحقيق في الأفكار والمهارات ضمن الصفّ ومراقبتهم

وهــم يمثّلون البرنامج؟ ولأيّ مدًى يستطيــع المختصّ معرفة المنطق؟ وكم من تاريخ الفلسفة يجب إتقانه؟ ماذا يجب أن يفعل المرء ليؤكّد أو ليضمن قدرة المختصّين على دعم الحوارات الفلسفيّــة في الصفّ؟ شكّلت هذه الأسئلة، والكثــير غيرها، قاعدة البحث في مجال ممارسة فلسفة الأطفال.

أمّــا الحادثة الجديدة المهمّــة في تاريخ فلسفة الأطفال فكان الاختراع الذي نشأ في العام ١٩٨٠، وهــو برنامج درجة الماستر في جامعة ولاية مونتكلير في نيوجيرسي، حيث أنشيء للطلّاب غير المتخرّجين ضمن اختصاص الفلسفة، من الذين لديهم رغبة قويّة في العمل مع الأطفال والمعلّمين في صفوف المدرسة الابتدائيّة، وفي وقت قصير جذب البرنامج الطلّاب المتفوّقــين، مــن بلدان عــدّة، والمهتمّين (بإدخــال) فلسفة الأطفــال إلى مجتمعاتهم. يهدف برنامــج الدراســات العليا إلى الجمع بين النظريّــة والتجربة، معتمدًا علــى إقامة دورات في كيفيّــة تكوين مجتمع بحثيّ باستعمال المنهاج كركيــزة للحوار، ومن ثمّ يُمنح الطلّاب فرصةً لدراســة الفلسفــة مع تلامذة المرحلــة الابتدائيّة والثانويّة في الصفّ، مــن أجل المشاركة في ندوات حول هذه النظريّة.

وفي خــلال سنــوات قليلة بدأنا بملاحظــة أنّه كلّما ربط الطلّاب بــين تعليم البرنامج مع التلاميذ بالإضافــة إلى كتابة أبحاث (نصوص)، أصبح أداؤهم في الصفّ أكثر مهارةً، وبدا وكأنّ النشــاط المستمرّ قــد ساعدهم على إدراك ما يقومون به، ومن ثمّ بدأوا بالاستماع إلى مــا يقولــه الأطفال في ضوء النشاط الفلسفيّ، ووجدوا أنفسهــم قادرين أكثر على مساعدة الأطفــال علــى صياغة آرائهم بشكل أكــثر تجانسًا، أصبحوا يتكلّمون أقــلّ ويصغون أكثر، عندهــا وجدوا أنفسهم يطرحون أسئلــةً نمطيّةً وأكثر تناسقًا، توصّلوا إلى معرفة متى يسألون عن النتائج والفرضيّات، ومتى يطالبــون بالمواقف البديلة، وتعلّموا كيفيّة استعمال الكتيّب المرفق بالرواية، هــذا يعني حتمًا ترتيب التمارين لكي يحضّر التلاميذ على دراسة المهارات العقليّة اللازمة قبل التطرّق لأيّ حوار حول المسائل الفلسفيّة المعقّدة الموجودة في كلّ فصل مــن فصول الروايات. وعند انطلاق عجلة الحــوار، يصبحون قادرين على استغلال الخطط الدراسيّة لقيادة جوقة البحث، لا سيّما نسق الأسئلة التي يجب طرحها بدقّة، وعليه، أصبح الطلبة المتخرّجون أكثر انغماسًا في الحوارات الفلسفيّة الإنسانيّة، وأكثر قدرةً على دعم هذه النقاشات في صفوفهم.

وبـات النشاط الواحد مرآةً للآخر، عاكسًا الاحتمالات الفلسفيّة بشكل لا متناه، بعيدًا عن تصوير أنفسهم كمتلقّين سلبيّين، أو ناقلين للتقليد الفلسفيّ الذي هو ليس من صنيعهم، بـدأ التلاميذ برؤية أنفسهـم على أنّهم مبدعون وخلّاقون للأفـكار الفلسفيّة. حينها بدأت مسيرة تعليم الفلسفة للأطفال بالتطوّر والانتشار في بلدان عدّة.

منهاج برنامج الفلسفة للأطفال

لنفترضـ بأن ثمّة نظام اسمه الفلسفة، هو حتّـى الآن يعتبر موضوعًا من المستوى الجامعيّ، يجب إعـادة قولبته لكي يصار إلى إدخاله إلى المستويـين الابتدائيّ والثانويّ، ومن الواضح أنّ الحاجة تستدعي تدريـب الأساتذة وتجهيزهم من أجل تعليم الفلسفة في هذه المستويات وضمن منهاج جديد، دعونا نختطّ شكل هذا المنهاج.

بدأ برنامج الفلسفة للأطفال في عام ١٩٦٩ وتطوّر بشكل مستديم، ومنذ العام ١٩٧٤ بدأ يطبّق في الكثير من الصفوف حول العالم، ويمكّننا اختبار هذا البرنامج من رؤية البرنامج وتطـوّره. فلـنرى كيفيّة تقديم الفلسفة عبر الصفوف من صـفّ الحضانة حتّى الصفّ الثاني عشر (K⟶12).

صـفّ الحضانـة ⟵ الصـفّ الثـاني الابتدائيّ (K⟶2): يتكوّن المنهـاج من قصّة، أو قصص وكتيّب من النشاطات والتمارين التي تقع في استحواذ المعلّم، ويركّز فيها على إتقان اللغـة مع الانتباه الشديد لشتّى أشكال التفكير المتوافرة في حوارات الأطفال اليوميّة، حيث يركّـز على تنشئة الوعـي، ومشاركة وجهات النظر في الحـوارات، والتصنيف، والتفريق، وعقلنة المشاعر.

صفّـي الثالث والرابع: يتألّف المنهاج من رواية فلسفيّة مع كتيّب يحتوي على نشاطات وتماريـن للأستـاذ، يكمـل ما آلت إليـه الصفوف السابقـة (K⟶2)، ويهـدف إلى جلب الأطفـال إلى مستوًى يمكّنهم من تخزين التفكير العقـلانيّ البحت، من أجل المرحلة الآتية، ويبحـث فيه مباحث مـن قبيل المبـادئ المترابطة والنظريّـات الفلسفيّة المجـرّدة كالسببيّة، والزمن، والمساحة، والرقم، والإنسان، والصفّ، والمجموعة.

صفّـي الخامس والسادس: يتألّف هذا المنهاج من رواية **اكتشاف هاري ستوتلماير** *Harry*

Stottlemeier's Discovery، وكتيّب اسمه البحث الفلسفيّ، يشمل البحث، ها هنا، التفكير الجادّ والعاديّ. توفّر الرواية نموذج محادثة بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال ومعلّميهم والراشدين، توضع هذه القصّة ضمن صفّ من الأطفال الذين يبدأون في فهم ركائز التفكير المنطقيّ عندما يقول هاري، الذي لا ينتبه إلى الشرح في الصفّ، أنّ المذنب هو كوكب ذلك أنّه سمع مرّة أنّ المذنّبات تدور حول الشمس كما تفعل الكواكب، أمّا الأحداث التي تتابع بعدها في الصفّ، وخارجه، فهي عبارة عن إعادة خلق للوسائل التي تمكّن الأطفال من التفكير بها وإجادتها. القصّة نموذج تعليميّ، مراعٍ للقوانين، وشمولي كذلك، تحترم قيمة البحث والعقلانيّة، وتشجّع على تطوير الأطر البديلة للفكر وللخيال، كما وتقترح كيفيّة تمكين الأطفال من التعلّم من بعضهم بعضًا، هي ترسم ما يجب أن يعاش، ويشارك فيه، من مجتمع يحوي أطفالًا يمتلكون اهتمامات، ومع ذلك يحترمون بعضهم بعضًا كبشر، وقادرين في أوقات معيّنة على إقحام أنفسهم في بحث مشترك.

يعرّف هذان الكتابان الأفكار الفلسفيّة الرائدة لكلّ فصل من الرواية، ويؤمّن التنفيذ المباشر في الصفوف عبر إحداث الكثير من النشاطات والتمارين، ويوضع لكلّ فكرة مقترحة بهذه الطريقة المحتوى الفلسفيّ للرواية قيد التطبيق بواسطة خطط البحث، والنشاطات، التي تجدّد الأرضيّة لتشكيل مجتمع من المباحثات على غرار ما اختطّه الرواية.

الصفّ السادس: يتألّف هذا المنهاج من رواية تدعى **طوني** *Tony*، تسير الفرضيّات الملقاة على عاتق البحث العلميّ. ومن خلال مناقشة هذه النظريّات الأساس، والرئيسة للهيكليّة العلميّة يأتي الأطفال على ملاحظة الأهداف والفوائد التي يمكن للعلم تحقيقها. ويستطيع التلامذة الذين حظوا بفرصة مناقشة المبادئ، كالحياديّة، والتنبّؤ، والتبرير، والقياس، والشروح، والوصف، والسببيّة، تحضير أنفسهم من أجل التعامل مع محتوى الموادّ العلميّة.

صفوف السابع إلى التاسع: يُركّز، ها هنا، على التخصّص الفلسفيّ المبدئيّ في نواحي البحث الأخلاقيّ، وفنون اللغة، والدراسات الاجتماعيّة، ولكلّ منها رواية وكتيّب.

يتكوّن المنهج الأخلاقيّ لهذه الصفوف من رواية بعنوان **ليزا** *Lisa*، وكتيّب اسمه «البحث الأخلاقيّ»، **ليزا** هي تتمّة لرواية **اكتشاف هاري ستوتلماير**، تركّز القصّة، أكثر ما تركّز، على القضايا الاجتماعيّة والأخلاقيّة، كالعدل، والطبيعة، والكذب، والحقيقة، وطبيعة القوانين، والأعراف. ومسائل أخرى من قبيل حقوق الطفل، والعمل، والتفرقة

ضمن الجنسين، وحقوق الحيوان، كما تهتمّ هذه الرواية بالعلاقة المتبادلة بين المنطق والفضيلة. يساعد المنهاج الطلاب على إنشاء أسباب جيّدة في تبرير معتقداتهم، وتعليل انسحابهم من أنماط سلوكيّة ما.

أمّا رواية **سوكي** *Suki* فهي رواية تتحدّث عن مجموعة من الأطفال هم أنفسهم طلّاب في الصّف الأوّل ثانويّ، ففي مواجهته للفروض الكتابة والشعر، يحتجّ هاري لأنّه لا يستطيع الكتابة على الإطلاق، تخوض هذه الرواية تجربة الكاتب في مواجهة الصعاب، وتأخذ بالاعتبار قضايا مثل التجربة، والمعنى، وطبيعة التعريف، والفرق بين الحرفة والفنّ.

صفوف الثامن إلى العاشر: يتّهم أحد الشخصيّات الخياليّة في رواية **مارك** *Mark* بالانحراف، ويجد زملاء مارك أنفسهم مضطرّون إلى الاستعلام عن عدد من القضايا الاجتماعيّة من مثل فعّاليّة القانون، وطبيعة البيروقراطيّة، ودور الجريمة في المجتمع الحديث، وحرّيّة الفرد، ومبادئ العدالة البديلة.

صفوف الحادي عشر والثاني عشر: يمكن لهذا المنهاج أن يحتوي على عدد من التوجّهات، كلّ واحد منها يمثّل مساحةً متقدّمةً من التخصّص الفلسفيّ. ثمّة خمس روايات مختلفة، لكلّ واحدة كتيّب خاصّ، يتمّ وضعها في حقول الأخلاق، والمعرفة، وعلم الماورائيّات، والجمال، والمنطق. وهي تعزّز المواهب العقليّة والطرق التي تساعد في تنفيذ هذه المواهب، والتي تمّ تطويرها في عرض سابق لفلسفة الأطفال.

أهداف فلسفة الأطفال وموضوعاتها

يهدف هذا البرنامج إلى مساعدة الأطفال على تعلّم كيفيّة التفكير بأنفسهم. لكن كيف السبيل إلى ذلك؟ ما الذي يمكن تحقيقه عندما نمنح الأطفال فرصة استطلاع الفلسفة والتفكّر الفلسفيّ؟

يشبه السؤال عن الهدف السؤال عن كيفيّة تكوين الأشياء واستعمالاتها، أو السبب وراء نشاط ما. يتساءل أحدهم، ضمن الأسئلة حول غائيّة الأشياء، عن سبب قيام فرد ما بما قام به. تسمّى الشروحات التي تنسب للاختيارات تبريرات، وتؤمّن بذلك الوقائع عوضًا عن الأسباب، فلو تساءلنا لماذا يشعل الجاني حريقًا، تجدنا، بذلك، نتساءل عن الوقائع، وقد

يجيب بعض بأنّه مهووس، وأنّه لا يسيطر على سلوكه، نحن، بالتالي، نتلقّى شرحًا سببيًّا عن سلوكه، ولكن إن كانت الإجابة أنّه أشعل الحريق عن عمد من أجل أن يحصل على تعويض الضمان، فستكون الإجابة عن شكل السبب.

يهتمّ الأطفال بكلا الوجهين، بالوقائع وبالأسباب، وهم يمزجون بين استعمالات الطرفين دائمًا بسؤال «لماذا»، أو يقومون بالبحث عن التفريق بينهما، عندها يتساءل الأطفال، مثلًا، لماذا ثمّ عاصفة بَرَد؟ ويظهر أنّه يقبل التعليل التابع للأرصاد الجويّة، والذي يقدّم لعواصف البرد، ولكن يبحث الطفل، دائمًا، وبشكل واضح عن التعليل، لا الشرح. من قبيل «ما هو السلوك الذي استحقّ إرسال عاصفة البَرَد كعقاب؟». في مناسبات أخرى، بالطبع، قد يحدث العكس، يروم الطفل إلى تعليل سببيّ لاختفاء طبلته، عوضًا عن ذلك نعطيه تبريرًا.

سنسعى من أجل مساعدة الأطفال على التفريق بين التبرير والشرح عندما نحاول تعليمهم الفرق بين الأمور التي يتمّ قيامها عن عمد والأمور التي تحدث صدفةً، يتمّ تعليم الأطفال أنّهم مسؤولون عن ما حدث قصديًّا، لا عفويًّا. من جهة أخرى يتعلّم الأطفال أنّ الشخص يعاقب على فعل أمر متعمّد قد تمّ تحذيره منه، وفعله عن سابق إصرار وترصد.

لا يبدأ التطوّر الفكريّ عندما يبدأ الأطفال بالتفكير بمفردهم، بل عندما نلحظ رضًى عن محتوى تفكيرهم، والذي بدأ يتأقلم مع تفكيرنا، بحيث تصبح معتقداتهم عن العالم تشابه تلك التي نمتلكها، حتّى يتبيّن الواقع للأطفال كما يراه الكبار باعتبار أنّ نظريّاتهم غنيّة ومشبعة بالتجارب من هذا العالم، ولكن يبقى حالهم غير مشجّع وغامض، وهذا صحيح بمكان بلحاظ مفاهيم «التطوّر الأخلاقيّ»، حيث ثمّة تعريفات كالعولمة تأخذ لتعرّف عن الفكر الأخلاقيّ بكلمات أخرى، يوكل للأطفال الذين يحملون نظريّات أخلاقيّة كتلك التي يتنبّأ بها علماء النفس مستوًى عالٍ من الهيكليّة الأخلاقيّة، ويختلفون عن أولئك الذين يحملون نظرة المستكشفين.

وعندما يتشجّع الأطفال على التفكير فلسفيًّا، يتحوّل الصفّ إلى مجتمع بحثيّ، يحتكم هذا المجتمع إلى أصول المباحثة وتقنيات البحث المسؤولة، التي تفترض انفتاحًا على الدليل، يفترض العقل أنّ إدخال هذه الأدوات إلى المجتمع يصبح جزءًا من سلوكيّات الفرد.

منهجيّة التعليم: مبادئ ممارسة تعليم الفلسفة للأطفال ومعاييرها

جعل الأطفال يفكّرون بأنفسهم

لا يتقن المعلّمون جيّدًا تشجيع الأطفال على التفكير بشكل فلسفيّ. ففي كثير من الحالات هي فنّ أكثر ممّا هي طريقة، هو فنّ يقارن بقيادة أوركسترا أو بإدارة لعبة ما. وكأيّ شكل من أشكال الفنّ يتطلّب الكثير من الممارسة لا يجب أن يتخاذل المعلّمون عن استعمال المنهجيّة مرّةً أو اثنتين في صفّهم.

يستغلّ المعلّم البيئة، أو المحيط، من خلال وسائل تعزّز احتمال نشأة الأطفال الدائمة ضمن وعي فلسفيّ، ويستنبط المواضيع في كلّ فصل من فصول الروايات، ويستقي المواضيع التي لا يمكن للأطفال إدراكها ضمن الصفّ، والذي ينسب المواضيع إلى تجارب الأطفال عندما يواجهون مصاعب في تحقيق ذلك، وهو الذي يعزّز فعّاليّة الفلسفة في أيّامنا العاديّة، فكيف يمكن فتح آفاق جديدة تجعل ليومنا معنًى. وإضافةً إلى ذلك إنّه المعلّم الذي يقدّم رؤًى بديلةً من خلال المساءلات بهدف توسيع آفاق الطلّاب، وعدم ترك مجال للغرور والتفاخر لأن يسود الأجواء في هذا السياق، يشجّع الأستاذ الأولاد على اتّخاذ الأولويّات، والبناء على ما يمكنهم تحقيقه ومساعدتهم على مساءلة الفرضيّات التي يتوصّلون لها، واقتراح طرق معيّنة للوصول إلى إجابات أكثر عمليّةً، لا يجب على الأستاذ معرفة الفلسفة فحسب، بل معرفة كيفيّة تقديم هذه المعرفة في الوقت المناسب، بطريقة سؤال وتفكير، تدعم الأولاد في صراعهم الدائم لفهم الأشياء.

يتمكّن الأولاد من الاستحواذ على الأفكار، لا الشعارات فحسب، لا يورد ذكر لأسماء الفلاسفة في برنامج الأطفال (على الرغم من أنّ أفكار هؤلاء الفلاسفة هي التي تتداول) ويستحسن أن لا يستعمل المعلّم أسماءهم في الصفّ، ومع الوقت سيتعرّف الأطفال إلى أسماءهم، ولكن سيحصل هذا فحسب، بعد الارتواء الكامل للأفكار ودمجها مع خبراتهم، وتوسيع آفاقهم ومحاولة فهم لأنفسهم وللآخرين بطريقة أكثر منهجيّةً.

الظروف المتاحة لتعليم الفلسفة (التفكير الفلسفيّ)

لا يمكن الدمج المفيد للأطفال في المباحثات الفلسفيّة إن لم تتحقّق أربعة شروط في الصفّ:

(١) الالتزام بالتساؤل الفلسفيّ، و(٢) تجنّب الالتزام بوجهة نظر واحدة، و(٣) احترام آراء الأطفال و(٤) تقدير الثقة المعطاة للأطفال.

إدارة حوار فلسفيّ

إنّ أفضل وسيلة معتمدة في تدريس الفلسفة هي المساءلة والمناقشة. تكمن هذه الطريقة من طرح الأسئلة على الأطفال من أجل فتح مناقشات في الكتب الفلسفيّة الموضوعة للأطفال.

يمثّل الأستاذ دور القائد للمجموعة، وعلى الرغم من أنّه السلطة المتحكّمة فإنّ عليه أن يعمل كمحفّز للأولاد وجعلهم يرتاحون في طرح مناقشاتهم ومشاكلهم والتعامل معها.

سيكون من سوء حظّ المعلّم الاعتقاد بأن ثمّة كمّيّة من المعلومات يجب أن تعطى كلّ يوم، والتي تأخذ من كلّ حلقة، وعلى الأطفال إتقانها. وعلى العكس، يعتبر الصفّ ناجحًا إذا ما شارك الطلّاب في محادثة مصوّرة تتعلّق بمسألة، أو شيء في الكتاب، على الرغم من أنّ المحاورة يمكن أن تبعد عن المنطق. هكذا مناقشات تخلق أثرًا بالغًا وأبديًّا عند الأطفال.

لسنا، ها هنا، في صدد تعليم كمّيّة معلومات ومعارف، ولكن في صدد تطوير التحكيم العقليّ للأطفال، ومن المهمّ أن يتعلّم الأولاد التفكير الذاتيّ لا أن يذاكروا معلومات محضة. هنا، يُصنع الاختلاف بالاختلاف، فكلّ اختلاف ينشّط عمليّات تفكيرهم.

بما أنّ التشديد على عمليّة الحوار في التعليم الفلسفيّ، لا يحتاج المعلّم إلى الطلب من التلامذة درس معلومات معيّنة، من الأفضل له أن يمثّل دور المستجوب والمحفّز. لا يجب أن يجزم أنّه على صواب أو خطأ. يجب أن يبدي رغبةً في تنظيم المحادثات واستيقاء النظريّات والاعتبارات والتناقضات، لقد تمّ رصد هذا النوع من الأخذ والعطاء على أنّها تدفع بالأطفال من أجل إبداء آرائهم.

لا تدرّس المباحث الفلسفيّة للأطفال، ولكن يمكن أن تورد ضمن طبيعة الفلسفة المميّزة والمنفتحة على النقاش، وفي أيّ سنّ. سيكتشف الأطفال تدريجيًّا أنّ الفلسفة تحتوي على أساليب متنوّعة، ذلك أنّ التفكير الفلسفيّ لا يتطلّب إخراج ما في الصدور فحسب، بل سيتمكّن الأطفال من تعليل الأسباب ومقارنتها، وسيبدأون بإعطاء نظرة مجرّدة للأشياء، واحترام وجهات نظر الآخرين وفهمها، ومن ثمّ سيتنامى لديهم شعور من التفرّد، وحاجة إلى التفكّر بالمشاكل عوضًا عن الاكتفاء بالشكل السطحيّ للآراء.

علاقة التعليم الفلسفيّ بالتعليم الأخلاقيّ

لماذا لا نستطيع فصل التعليم الأخلاقيّ عن التعليم الفلسفيّ؟ نسأل، ها هنا، ما علاقة كلّ ذلك بالفلسفة، وكيفيّة تحقيق الأطفال للتعليم الأخلاقيّ؟ أوّلًا، توفّر الفلسفة مساحةً من التفكير، بحيث تعلّم الطفل الكشف عن ملابسات القضيّة من خلال التمسّك بالخصائص المنطقيّة.

ثانيًا: تشتمل الفلسفة على البحث الدقيق الذي يعتمد على شقّين، نظريّ وتطبيقيّ، ويقود ذلك الطفل إلى رؤية أكثر مرونةً للاحتمالات التي تطرحها القضيّة.

ثالثًا: تصرّ الفلسفة على وعي الأبعاد الإنسانيّة المتنوّعة وتعقيدات الوجود الإنسانيّ، وكشف ذلك بشكل منظّم للأطفال، والذين يبدأون بتطوير حسّ المسؤوليّة عن خبراتهم. يشدّد الواقع على أنّ الحالة هي أخلاقيّة بحتة، ولكنّها تستعين بالخصائص الميتافيزيقيّة والجماليّة والمعرفيّة من أجل تكوينها، هكذا كلّما أقحم الطفل نفسه في خوض القضايا بشكل عميق يصبح قادرًا أكثر فأكثر على لمس تعقيدات هذه القضايا وجوانبها.

رابعًا: لا تقدّم الفلسفة للطفل وسائل عقلنة السلوك الأخلاقيّ، فحسب، ولكن ترشده لكي يصبح إنسانًا ذو أخلاق، وهذا يتناقض مع مبدإ تقرير المصير، يتيح البرنامج الأخلاقيّ للأطفال الفرصة لكي يتصرّفوا بأخلاقهم كالنصح، والاهتمام، والتقدير، والمشاركة، وما إلى ذلك، ويمكّننا من أن نظهر لهم الجانب المنطقيّ من هذا السلوك، ولا يمكن التوقّع أن يكون الأطفال مراعون لكلّ ذلك إن لم نعطيهم الفرصة لذلك.

تعدّ هذه الأمور مهمّة بغية تسليط الضوء على دور المعلّم في الصفّ. عوضًا عن التحدّث عن المراعاة والأخلاقيّات، يكمن دور المعلّم في تنشيط الدور الفاعل للأولاد ضمن حالات يطوّرون من خلالها تلك الصفات كالمراعاة والأخلاقيّات والاهتمام. ويكمن الاهتمام في ما يحسّ به الناس تجاه تلك الأخلاقيّات، وليس ما تتضمّنه الأخلاقيّات بحدّ ذاتها.

تساعد الحوارات الفلسفيّة على تبادل الآراء والمعتقدات، وعلى جعل الأطفال واعين لأفكارهم ولمشاعر الآخرين، من دون هكذا حورارات يجلس الأطفال جنبًا إلى جنب طوال السنين الدراسيّة من دون التوصّل إلى أيّ نتيجة، ومن ثمّ يواجه الطفل اعتقادًا خاطئًا لتعليم المعرفة ظنًّا منه أنّها شيء خاصّ.

خامسًا: تساعد دراسة الروايات كأدوات للتعليم الأخلاقيّ على تعليم الفلسفة وعلم الميتافيزيقيا، والجماليّات، وعلم المعرفة، يوفّر تعليم الروايات (القصص) طريقة غير مباشرة للتواصل، ولحماية حرّيّة الأطفال.

يجب أن يشدّد التعليم الأخلاقيّ على تعزيز التطوّر التفكيريّ، والقدرات النوعيّة للأطفال من دون تفضيل واحدة على أخرى، يمكن أن يعوّض الفكر والإحساس عن بعضهما بعضًا، ومن خلال الروايات تناقش بعض الأفكار البنّاءة في الصفّ. تحفّز عمليّة إطلاق الأفكار المستمرّة حياكة معايير التجارب الفكريّة والعاطفيّة. فإنّ إتقان الفلسفة ومكوّناتها المنطقيّة، على سبيل المثال، يعزّز الجانب العاطفيّ والفكريّ للقضيّة، وعندما تكون القضايا جدليّة، يبدأ الأطفال في اكتشاف وجهات نظر بعضهم بعضًا، والإصغاء جيّدًا إلى الآخرين عند التعبير عن آرائهم. ويكتشفون بأنّه المستمع قد ينفر أو قد ينجذب عندما يتمّ التعبير عن الأفكار تعبيرًا عاطفيًّا.

ومن جهة أخرى، عندما يقرأ الأطفال قصص عن أطفال آخرين عاشوا تجاربهم نفسها، ويتمّ دمج الخصائص العاطفيّة والفكريّة من أجل فهم العالم فهمًا أوضح، وعندما يتقن الأطفال الأساليب والأنساق، يصبحون قادرين على التعبير عن أنفسهم وأفكارهم ومشاعرهم.

خلاصة

عندما نعلّم الأطفال الفلسفة نحن في حقيقة الأمر لا نقوم بتعليمهم شيئًا، بل نجعلهم يناقشون أفكارهم بطريقة منضبطة ودقيقة. في الواقع إنّ امتلاك هكذا مهارة أساس سوف تؤتي أكلها على أصعدة عدّة في خلال فترة تعليمهم وفي حياتهم، ذلك لأنّ قوانين المحادثة الفلسفيّة هي ركائز أساس للتفكير في أيّ شيء على الإطلاق، وهذا تشكيل أساس في التفكير بأيّ شيء نقوم به، بغضّ النظر عن ماهيّة ما نفكّر به، ولذلك تعتبر الفلسفة نظامًا يتحدّث عن التفكير على الرغم من احتواء الفلسفة لأكثر من ذلك.

هذا يساعد، كذلك، في تفسير لماذا أنّ تعليم الفلسفة مهمّ جدًّا للأطفال، إنّ جعل الأطفال يتقنون قوانين المحادثة الفلسفيّة يجعلهم يتزوّدون ببعض من أهمّ المهارات الأساس

التـي يحتاجونها في أيّ مادّة يدرسونها، وتسمح لهـم، كذلك، بـمناقشة القضايا والأسئلة التـي تهمّهم. تزوّدهم الفلسفة بسلسلة مهمّة من المهـارات العقليّة والسلوكيّة القادرة على أن تطبّق في ميادين دراستهم كلّها.

سوف يغيّر تدريس الأطفال على كيفيّة الحصول على محادثة فلسفيّة ثقافة الصفّ بطريقة إيجابيّـة، كلّما تعلّمـوا رؤية بعضهم بعضًا علـى أنّهم شركاء في سؤالهـم عن الفهم سوف يتمكّنـون من تقدير زملائهم ليس كباحثين عن المعرفة في لعبـة الفلسفة، فحسب، ولكن أيضًـا كشركاء حوار مناسبـين لأيّ موضوع بشكل فعلـيّ، إنّ الأطفال الذين غدوا لاعبين محترفين في لعبـة الفلسفة سيتمكّنون من استخدام القدرات الجديدة لتحمّل عبء أيّ مهمّة في المدرسة أو في تعليمهم الدراسيّ.

المراجع

A. M. Sharp and R. F. Reed, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

G. Mathews, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

__________, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

__________, *Philosophy and Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

__________, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. M. Lone, *The Philosophical Child* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2012).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University

Press, 1988).

__________, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

__________, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

__________, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003).

M. McCarty, *Little Big Minds* (Washington: Library of Congress, 2006).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Sydney: Primary English Teaching Association and Hale and Iremonger, 1995).

J. M. Lone and R. Israeloff (eds.), *Philosophy and Education* (Cambridge Scholars Publishing, 2012).

R. Ronald, *Talking with Children* (Denver: Arden Press, 1983).

Th. E. Wartenberg, *Big Ideas For little Children, Teaching Philosophy through Children's Literature* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009).

دراسة ونقد لبرنامج الفلسفة للأطفال من منظار الحكمة المتعالية[١]

عليّ ستاري[٢]

ترجمة عزّة فرحات[٣]

يروم هذا المقال إلى دراسة برنامج الفلسفة للأطفال من منظار تعاليم مدرسة الحكمة المتعالية. ويدور رحى البحث حول السؤال الأساس الآتي: ما هي المباني الفلسفيّة لبرنامج الفلسفة للأطفال؟ وما هي الانتقادات التي توجّه إليه بحسب المدرسة إيّاها؟ ثمّة شواهد على وجود وجوه اتّفاق واختلاف بين برنامج الفلسفة للأطفال والمباني الفلسفيّة للمدرسة الصدرائيّة، وإذ ذاك، سنختطّ وجوه الاختلاف والاتّفاق هذه، لنفصح، تاليًا، عن الفوائد التي يمكن سبرها من هكذا برنامج على غير صعيد.

الكلمات المفتاحيّة: برنامج الفلسفة للأطفال؛ الحكمة المتعالية؛ علم القيم؛ العلم الحضوريّ؛ الكمال؛ النفس؛ المعرفة.

دخلت برامج الفلسفة للأطفال حيّز التطبيق في الولايات المتّحدة الأميركيّة، بدايةً، ومن ثمّ وجدت طريقها إلى الدول المختلفة، ومن جملتها إيران. وبدخول هذا البرنامج في مجال الأنظمة التربويّة، فإنّ مباني هذا البرنامج الفكريّة، والفلسفيّة، وبالترافق مع محتوى القصص

(١) انظر، مجلّة **تفكّر وكودك ٢** (طهران: پژوهشگاه علوم انساني ومطالعات فرهنگى، ٢٠١٣)، الصفحات ١ إلى ٢٦.
(٢) أستاذ مساعد في جامعة باقر العلوم، عليه السلام، قمّ.
(٣) مركز باء للدراسات، بيروت.

الفكريّـة التي تعكس هذه المباني، باتـت تترك تأثيراتها الفكريّـة الخاصّة على من يخاطبهم البرنامـج. يسعى هذا المقـال إلى بحث المباني الفلسفيّة والفكريّـة لبرنامج الفلسفة للأطفال ونقـده من منظار الحكمـة المتعالية، حتّى نتمكّن، وبعد دراسته بالمنهـج الفلسفيّ وبالتأكيد علـى تعاليم الحكمة المتعالية، وبالأخذ بالاعتبـار نقاط اشتراكه وافتراقه، ومجالات قبوله، أو تغيـيره، أو تعديله، من تقديم هـذا البرنامج بوصفه ظاهرةً جديدةً في ميدان النظام التربويّ. يمكـن للنتائـج المتحصّلة من هذه المقالـة أن تكون منطلقًـا للقائمين على برنامـج الفلسفة للأطفـال مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفـة التربية الإسلاميّة من حيث أنّها الفلسفة المؤثّرة في النظام التربويّ في إيران.

التعريف ببرنامج الفلسفة للأطفال

تمّ وضـع برنامج الفلسفـة للأطفال، بادئ ذي بـدء، على يد ماثيو ليبمـان M. Lipman، وفي الوقـت الحالي تنفّـذه مؤسّسة النهوض بالفلسفة للأطفال التابعـة لجامعة مونت كلير Montclair في أميركا، وعدد من بلدان العالم.

يبـيّن ليبمان أنّ الهدف الكلّـيّ لبرنامجه هو «التفكير المستقلّ» وقيـام الأطفال أنفسهم بالتفكـير[٤]، قائلًا، في معرض الحديث عن ضرورة التفكير المستقلّ عنـد الأطفال: «إنّا لا

(٤) عبّر ليبمان عن هدف برنامج الفلسـفة للأطفال في غير موضع بتعابير مختلفة، ولذا لا يمكن أن نجد تعبيرًا واحدًا يصف هدف برنامجـه. ففـي مكان يُعَنـون ليبـان هدف برنامـج الفلسفة للأطفـال بالتغيرات الأساس في أبعاد الحياة المختلفـة، الفرديّة والاجتماعيّة والفكريّة والعاطفيّة. للمزيد، انظر،

M. Lipman, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980), pp. 51-89.

وفي موضع آخر يعرّف هدف برنامجه بأنّه تحويل الأطفال إلى يقظين على الدوام ومستكشفين ماهرين. انظر،

M. Lipman, *Thinking, Children and Education* (Iowa: Kendall Hunt Publishing Company, 1993), p. 34.

كمـا يبيّن، في مكان آخـر، أنّ هدف الفلسفة للأطفال هو حلّ قضايا الأطفال الفرديّة والاجتماعيّة عن طريق الحوارات الفلسفيّة. للمزيد، انظر،

O. W. Kohan, "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience," *Farhang*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009), p. 23.

وتذكر كارين موريس K. Murris أنّ الهدف الغائيّ لبرنامج ليبمان هو (١) إيجاد الروحيّة الديموقراطيّة و(٢) تحمّل الآخرين. وتستنتج، من ثمّ، أنّ أهداف برنامج ليبمان أنّه يسعى إلى تزويد الأطفال بالتفكير المستقلّ. للمزيد، انظر،

نشجّع الأطفال بالمقدار الكافي لامتلاك التفكير والحكم المستقلّ والافتخار بالاستنتاجات الشخصيّة»[٥].

إنّ المحتوى الدرسيّ لبرنامج الفلسفة للأطفال هو عبارة عن قصص فكريّة عدّة قد تمّ تنظيمها بغرض تشكيل المفاهيم والتصوّرات والاستدلال حول التفكير، والطبيعة، واللغة، والأخلاق، ومهارات الاستدلال المقدّماتي (الأساسيّ)، والاستدلال الذي يُعتمد في الدراسات الاجتماعيّة، وقد كُتبت هذه القصص للأطفال من عمر ٣ سنوات وحتّى ١٦ عامًا[٦]. يعتبر روبيرت فيشر R. Fisher أنّ طريقة التعليم في هذا البرنامج ترتكز على الحوار الفلسفيّ الحرّ[٧]. إنّ طريقة برنامج الفلسفة للأطفال هي عبارة عن حوار فلسفيّ مع الأطفال بأسلوب ديالكتيكيّ ناقد يجري في مجتمع بحثيّ. والمجتمع البحثيّ اسم لمجموعة تتشكّل من أطفال ومعلّم موجّه، حيث يخوض الأطفال في حوار فلسفيّ لعرض موضوع مشترك ومحلّ رغبة. يسعى ليبمان من وراء تشكيل مجتمع بحثيّ إلى أن يتعرّف الأطفال إلى دورهم وإلى البنية الاجتماعيّة. وتعتقد آن مارغرت شارب A. M. Sharp، في هذا السياق أنّه: «في مجتمع كهذا تتشكّل الروابط الواعية حتّى يعرف الأفراد (الأطفال) في ظلّها، وبالاعتماد على بعضهم بعضًا، أنفسهم»[٨].

المباني الفلسفيّة لبرنامج الفلسفة للأطفال

تأثّر ليبمان في المباني الفلسفيّة لبرنامج الفلسفة للأطفال بالفلسفات البراغماتيّة العملانيّة pragmatism، والفلسفة التحليليّة analytical philosophy، وطريقة سقراط الجدليّة

K. Murris, “Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium,” *Journal of Philosophy of Education*, 42:3 (U.S.A: Wiley-Blackwell, 2008), p. 671.

(٥) Ibid, p. 35.

(٦) R. Fisher, *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom* (London: Cassel Press, 1998), p. 28.

(٧) Cf. R. Fisher, “Talking to Think,” in D. Jones and P. Hodson (eds.), *Unlocking Speaking and Listening* (London: David Fulton Press, 2006).

(٨) A. M. Sharp, “The Other Dimension of Caring Thinking, Critical and Creative Thinking,” *The Australian Journal of Philosophy in Education*, 12:1 (Australian Association of Philosophy, 2004), pp. 3-4.

مطعّمــةً بالتفكير النقديّ السقراطيّ. وكذلــك فقد تأثّر بعلم النفس الاجتماعيّ لعالم النفس الروســيّ لِف فيغوتسكي L. Vygotsky في باب الذكاء اللغويّ عند الأطفال. وفي المحصّلة فــإنّ المباني الفلسفيّة لهذا البرنامج، وبلحــاظ الأصول الفكريّة عند ليبمان، تبحث في أبعاد أربعة، هي: (١) علم الوجود، و(٢) علم الإنسان، و(٣) علم المعرفة، و(٤) علم القيم.

١. مباني علم الوجود

يعنــي الوجود في هــذا البرنامج الكــون cosmos، ولا يشمل مــا وراء الطبيعــة. وباتّباع الفلسفــة البراغماتيّة، لا يوصي ليبمان بالخوض في الأسئلة الماورائيّة، معتقدًا: «أن الأسئلة المتافيزيقيّــة واسعة جدًّا، وهي الأكثر تعذّرًا، فهكذا مفاهيم بالنسبة إلينا ليست ملموسةً ولا عينيّــةً، ولا يمكننا توظيفها»[٩]. وترى جينيفــر بليزباي، أنّ ليبمان Lipman وجون ديوي J. Dewey يشــتركان في اعتقادهما الرافضــ للمطلقات في باب الوجود[١٠].بنظر ليبمان، وتبعًــا للفلسفة البراغماتيّة، فــإنّ العالم معقّد، يسوده الغموض. يبعــث هذا الغموض على الحــيرة الفلسفيّة عند الأطفال[١١]. يذكــر ليبمان، في عرضه للفرضيّــات الأساس لبرنامج الفلسفة للأطفال أن: «يسعى الأطفال إلى التفكير في عالم فهْمُنا له غامض ومعقّد، وممتزج بالأسرار»[١٢]. ويكتب في محلّ آخر: «يحيط بالطفل عالم يعتريه التعقيد ويطفح بالغموض. كلّ مــا في هــذا العالم مربــك. يجد الطفل نفسه في عــالم مجهول يبعث علــى الإثارة»[١٣]. وبحسب ليبمان فإنّ الغموض الموجود في الكون يمتدّ على مستوى المصطلحات والمفاهيم اللغويّــة التي يستخدمهــا الأطفال ليؤثّر على حياتهم الروتينيّــة اليوميّة[١٤]. يرى ليبمان أنّ الوجــود، غالبًا، يقع في حيّز التساؤل وهو غــير مضمون على الدوام. ولذا فهو، بالإشارة

---

(٩) M. Lipman, *Philosophy Goes to Schools* (Philadelphia: Temple University Press), pp. 3-36.

(١٠) J. Bleazby, "Reconstruction in Philosophy for Children," *Practical Philosophy* (2006), p. 35.

(١١) M. Lipman, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003), p. 18.

(١٢) Ibid, p. 19.

(١٣) Ibid, p. 13.

(١٤) M. Lipman, A. M. Sharp, and F. S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

إلى آراء ديـوي في كتـاب ؟ *How Do We Think*، يذكر المراحل الخمس لحلّ المسائل التي اقترحها ديوي بعنوان نموذج حاكم بكثرة، حاليًّا، على المعلّمين، ويعتبره من المعالم الضروريّة للتعليـم والتربية اليوم(١٥). إنّ ملاحظـة التغيير المستمرّ في الوجود وعدم الثبات فيه هو أحد المعـالم الأخـرى لمباني علم الوجود في هـذا البرنامج. وتعدّ تنمية الإبـداع، في سبيل إيجاد التغيـير والتجديد في الأطفال لتمكينهم من مواجهـة العالم المتغيّر وغير الثابت، حجر رحًى لـه. وبالالتفـات إلى ما قيل يمكن الخلوص إلى نتيجـة مفادها أنّ أسئلة الأطفـال المتافيزيقيّة عنـد ليبمان بلحـاظ العينيّة لا جدوى منهـا(١٦). لذا، وبسبب عموميّة هـذه المجموعة من الأسئلـة فلا قدرة على تقديم الإجابات عنهـا(١٧). وعليه، فلا فائدة ترجى من طرح الأسئلة المتافيزيقيّـة. وكذلـك، يـرى ليبمان أنّ العـالم غامض، معقّـد(١٨)، ويسوده التسـاؤل(١٩)، والإربـاك(٢٠)، وعليه، يمكن للأطفال، في دائرة مسائل العيش اليوميّة، والتي تتمتّع بعينيّة كافية، أن يكتسبوا القدرة على حلّ المسائل، وأن يقاربوها في حوار فلسفيّ. وسيتمكّنون، إذ ذاك، وبالاستفـادة مـن منهج الحوار الفلسفيّ، وبالاعتماد على نمـوذج حلّ المسائل، أن يتغلّبوا على تعقيد هذا العالم الناقص وغموضه، ويتسلّطوا عليه.

٢. مباني علم الإنسان

يدرس ليبمان الأطفال في مجالات بيولوجيّة، فرديّة واجتماعيّة، متأثّرًا بالفكر الاجتماعيّ لجون ديوي J. Dewey ولف فيغوتسكي L. Vygotsky، عالم النفس الروسيّ. وهو يميل إلى ديوي في تناولـه البيولوجيّ، الطبيعيّ، والاجتماعيّ للأطفـال، وإعطائه الدور المحوريّ للأطفال في ارتباطهم بالمجتمع حيث يعيشون. ومن هذه الجهة فإن أغلب قصصه الفلسفيّة للأطفال تـدور حول موضوعَي الطبيعـة nature والمجتمع society. تأثّـر ليبمان بفرضيّات ديوي

(١٥) *Thinking in Education*, op. cit., p. 53.
(١٦) *Philosophy in the Classroom*, op. cit., pp. 36-7.
(١٧) Ibid.
(١٨) *Thinking in Education*, op. cit., p. 19.
(١٩) Ibid, p. 53.
(٢٠) Ibid, p. 13.

ذات النزعـة الطبيعيّة حول طبيعة الطفل المتلازمة مع إعادة بناء تجاربه في العالم الطبيعيّ[٢١]. ويمكن ملاحظة انعكاس الماهيّة البيولوجيّة والتكامليّة للإنسان في برنامج الفلسفة للأطفال في قصتـي **كيـو** *Kio* **وغاس** *Gus* اللتان تتناولان موضوعـات مختلفة ترتبط بالطبيعة وبمحيط العيشـ[٢٢]. لقد أظهر ليبمان تعلّقًا بمباحث فيغوتسكي حـول نظريّة تأثير اللغة الاجتماعيّة الثقافيّة في تعلّم الأطفال ونموّهم اللغويّ على العلاقة بين الأطفال والمجتمع والعلاقة بين لغة الكبـار والذكاء في حال نموّ الأطفال[٢٣]. فهـو يعتقد أنّ دور المدرسة في المجتمع هو تعليم الأطفـال خصائص المجتمع وهيّكليّاته ومساعدتهم كيما يتعاونوا في مقابله، وكي يتفاعلوا ضمن مجتمع بحثيّ عن طريق الحوار الفلسفيّ[٢٤]. لقد تشكّل «المجتمع البحثيّ» في برنامج الفلسفـة للأطفـال بقصد تحقيق ارتبـاط الطفل والجماعة المحيطة بـه. تعمّد ليبمان في هذا البرنامـج من خلال استخراج التباين بين المدرسة والمجتمـع وضْعَ تصاميم أنموذج المجتمع البحثيّ. ومن هـذه الجهة، فإنّ مباني علم الإنسان لبرنامج الفلسفة للأطفال يمكن أن تُلحظ في عنايـة هـذا البرنامج اللافتة ببعد التكامل البيولوجيّ للأطفـال في الطبيعة والتوجّه للبعد الفـرديّ والاجتماعيّ عنـد الأطفال في علاقتهم مع المجتمع المحيـط بهم. تدور حوارات الأطفـال الفلسفيّة في المجتمع البحثيّ حول موضوعات مستقاة من الطبيعة والمجتمع. هذا الحـوار، ومع رعاية الحقوق الفرديّة للأطفال والتي تبرز في إدراك مفهوم «الأنا» و«الآخر» في المباحـث الفلسفيّة، ومع تعلّـم كيفيّة التعامل في الفريق وما يرافـق ذلك من المؤاخذات الأخلاقيّة، يعدّ من جملة فرضيّات ليبمان الأساس في برنامج الفلسفة للأطفال. أمّا قوّة هذا البرنامـج فتكمـن في النظرة الإيجابيّة إلى الإنسان، وإلى الهويّـة الفرديّة والاجتماعيّة، وإلى

(٢١) للمزيد، انظر،

H. Jusso, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the Philosophy for Children* (Oulu University Press, 2007), p. 121.

(٢٢) تجـري أحـداث قصصـ **كيو وغاس** في بيئة طبيعيّـة وبيولوجيّة حيث يقـوم طفلان، أحدهمـا ضرير، بـأدوار أساسيّة. وفي مواجهتهمـا مـع الطبيعة يتعلّمان الكثير بلحـاظ بجبلّتهما، وموقعيّتهما، ومكانتهما في العلاقة مـع الطبيعة. تحثّ قراءة هذه القصص الأطفال بما يتمتّعون به من نموّ طبيعيّ على التفكير في معرفة المحيط الطبيعيّ والعلاقة ما بين الظواهر الطبيعيّة وعلى رسم علاقة الإنسان بالمحيط الطبيعيّ.

(٢٣) Cf. M. Lipman and S. Pizzurro, "The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, **9**(1) (Australian Association of Philosophy, 2001).

(٢٤) Cf. M. Lipman, "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, **12**:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

الاعتقاد بالإرادة والاختيار والتغيير والتبدّل المتجذّرين في الإنسان.

٣. مبانى علم المعرفة

تنبع جذور مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال من مباني علم المعرفة عند سقراط في منهــج الحوار الديالكتيكيّ الناقـد، وبراغماتيّة المعرفة في فلسفة تشارلز سندرس بيرس Ch. S. Pierce، وجورج هربرت ميد G. h. Mead وجون ديوي J. Dewey، ودور تحليل اللغة العاديّة واليوميّة في اتّباع ليبمان للودفيغ فيتغنشتاين الثاني L. Wittgenstein وكارل رايل. وهــو قد تأثّر، كذلك، بتعليمات لـِف فيغوتسكي L. Vygotsky النفسيّــة التعليميّة، حول تأثير اللغة الاجتماعيّــة والثقافيّة على جماعة الأطفال. وتعدّ نسبيّة المعرفة إحدى خصائص برنامــج الفلسفــة للأطفال. يكتــب ليبمان في هذا السيــاق: «ما من أجوبــة حاسمة يمكن أن تقــدّم للأسئلة الفلسفيّة [التــي يطرحها الأطفال]، لأنّ هذه الأجوبــة ستواجه، مباشرةً، بوجهات نظر جديدة مخالفة»[٢٥]. يشير ديوي في كتاب *How Do We Think ?* إلى «عمل الفكــر الكامل»، ويقصد بذلك التفكير المصاحب بالعمــل[٢٦]. ولذا فإنّ التفكير بعيدًا عن العمل والذي تنضح به فلسفة فلاسفة من أمثال أفلاطون وأرسطو هو فاقد للقيمة والاعتبار بحســب ليبمان[٢٧]. يحذو ليبمان حذو ديــوي في اعتقاده بالتلازم ما بين النظرية والعمل، ويقول في هذا السياق:

> مــن الخطإ أن نعتقد بــأنّ الفلسفة بتمامها نظريّــة وليست عمليّة. على العكــس، فإن ما حصل في الغالــب يدلّ على أنّ النظريّــة، وحدها، ومن دون التوجّه إلى العمل لم تكن قادرةً على حلّ المسائل والمشكلات[٢٨].

يشير في كتابــه *Thinking in Education* إلى تأثّره بديوي في اهتمامه بالتجربة العمليّة في المعرفــة، وهو يؤكّد، مع إبــراز دور الأطفال في فهم المسائل الاجتماعيّة، على التجارب

---

(٢٥) *The Philosophy in the Classroom*, op. cit., p. 97.

(٢٦) Cf. J. Dewey, *How Do We Think?*, ed. by J. A. Boyds (Carbondale: Southern Illinois University Press , 1991).

(٢٧) Cf. J. Dewey, *Experience and Education* (U.S.A: Kappa Delta Pi Press, 1998).

(٢٨) *Thinking in Education*, op. cit., p. 13.

بـين الأفـراد[٢٩]. ويقول، تأكيدًا علـى دور التجربـة في تعلّم الأطفال: «يجـب أن يكون التدريـس بنحو يؤدّي إلى تبادل التجارب بين الأطفال»[٣٠]. ويقول في مكان آخر: «[...] فيمـا يتعلّق بالأطفال نحن بحاجة إلى واسطة تردم الهوّة العظيمة بين الفكر والتجربة»[٣١]، وفيغوتسكـي، عالم النفس الروسـيّ ذو النزعة المعرفيّة، من الوجوه الأخرى التي تركت أثراً كبيرًا على أفـكار ليبمان في علم المعرفة[٣٢]. إنّ تأثير التعامل الاجتماعيّ والثقافيّ في خلال حـوارات الأطفال اللغويّة علـى النموّ الفكريّ عند الأطفال يعدّ عنصـرًا أساسًا في تشكيل نظريّـة التعلّم الاجتماعيّ – الثقافيّ عند فيغوتسكي. إنّه يعتبر أنّ النموّ المعرفيّ عند الأطفال يتأثّر بتعليمهم الاجتماعيّ[٣٣].

ينحـاز ليبمان في ميله نحـو التبسيط وتحليل مفاهيم اللغة العاديّة واليوميّة التي يواجهها الأطفال في حواراتهم الفلسفيّة، إلى مباني علم المعرفة لفلسفة التحليل اللغويّ، ولا سيّما لما قدّمه ويتغنشتاين الثاني ورايل في هذا المجال[٣٤].

وفي مبـاني علم المعرفة، في برنامج الفلسفة للأطفال، يمكن ملاحظة النزعة نحو النسبيّة غـير المطلقـة في المعرفة، وأصالـة اللغة في الحـوار الاجتماعيّ والثقـافيّ، والارتباط ما بين النظريّـة والعمل، المعرفة المبنيّة على التجربـة الحياتيّة في عمليّة تحليل المفهوم وإيجاد المعاني. ومن جملة نقاط القوّة في هذا البرنامج في مجال علم المعرفة يمكن الإشارة إلى النتاج الفكريّ الحاصل من عمليّة التفكّر، وكذلك روحيّة السؤال والبحث في الأطفال وإكساب مهارات التفكير والحوار مع الآخرين.

---

(٢٩) Ibid, p. 37.

(٣٠) Ibid, p. 84.

(٣١) Ibid, p. 7.

(٣٢) Cf. “The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking,” op. cit.

(٣٣) منيژه مشيرى تفرشى، «ويگوتسكى ومنطقه جانبى رشد»، مجله رشد تكنولوژى آموزش ٥ (طهران: دفتر انتشارات وتكنولوژى آموزشى، ١٣٨٨ هـ. ش.).

(٣٤) *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the philosophy for Children*, op. ci.t, p. 27.

٤. مباني علم القيم

ينبغي البحث عن مباني علم القيم axiology في برنامج تعليم الفلسفة للأطفال في الفلسفات الناقـدة، والبراغماتيّـة، وفلسفـة التحليـل اللغـويّ، وعلم النفسـ المعـرفيّ – الاجتماعيّ لفيغوتسكـي. وبلحاظ علم القيم، وقع هذا البرنامج تحت تأثير النسبيّة الحاصلة من الفلسفة النفعيّـة في تبيين القيم الفرديّـة والاجتماعيّة والتوافق الحاصل بينها. ومـن هنا، فإنّ ليمان يعارضـ أيّ نوع من التلقين في صفوف درس الأطفـال، ويبيّن مخالفته له، وهكذا: «يمكن للأفـكار والمُثُل الفلسفيّة أن تُبيّن بلغة الأطفال ولكن في النهاية فهؤلاء الأطفال هم أنفسهم الذيـن يجب عليهم إنتاج أفكارهم الفلسفيّة»(٣٥). وقد أكّد ليمان في برنامجه على اجتناب التلقين، واحترام آراء الأطفال ووجهات نظرهم، والثقة بهم(٣٦). يعتقد بريتشارد:

> إنّ برامـج كهذه تسـاعد التلاميـذ على أن يصبحوا أكـثر وعيًا للقيم التي تشكّل أفكارهم [...]، إنّ نسبيّـة القيـم هي البنيـة التحتيّة والمنطلقات التي تجعل أصحـاب هذه القيم يتقبّلونها ويدافعون عنها بشدّة(٣٧).

كما يرى إلى أنموذج «مجتمع البحث»، في برنامج الفلسفة للأطفال، على أنّه سيؤول في آخر المطاف إلى النسبيّة، ذلك أنّ كلّ طفل لديه وجهات نظر ومحاور قيميّة منفصلة ومختلفة عـن الآخر. وتشير فيليستي هاينز F. Hayens كذلك إلى وجـود النسبيّة في برنامج ليمان، وتدلّل عليها بعدم الاستفادة من الجوائز وعدم وجود أنماط هادية، واعتماد الأسئلة المفتوحة في الكتـب المرشدة(٣٨). وبحسب موريس فـإنّ الديموقراطيّة، والحرّيّة، والصبر على عقائد الآخريـن، والإحساس بمعاناة الآخريـن، وقبول المسؤوليّة في المجتمـع واحترام المقابل في الحـوارات، هي التي تشكّل مـلاك مباني علم القيم في هذا البرنامـج(٣٩). وعلى هذا النحو

(٣٥) Cf. *Thinking in Education*, op. cit.

(٣٦) Ibid.

(٣٧) M. S. Prichard, "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottellmeier," in A. M. Margaret, R. F. Feed and M. Lipman (eds.), *Studies in Philosophy for Children* (Philadelphia: Temple University Press, 1992), p. 29.

(٣٨) فيليستـي هاينـز، «به سوى يك باستان شناسى در تفكر نقاد»، **ديدگاه‌هاى جديد در فلسـفـه تعليم وتربيـت كـودك**، ترجمـة خسرو باقرى (طهران: انتشارات نقش هستى، ١٣٧٠ هـ. ش.)، الصفحة ٢٧٠.

(٣٩) "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium," op .cit., p. 671.

تكـون القيم في برنامج الفلسفة للأطفال فرديّة بامتيــاز، ويمكن التعرّف إليها في النهاية في قالــب القيم الاجتماعيّة المتوافق عليها. ويمكن لهذه القيم، سواء أكانت فرديّةً أو اجتماعيّةً، أن تكون عرضةً للتغيير، ولن تبقى ثابتةً. وعليه، فإنّ (١) النسبيّة في القيم و(٢) أصالة العقد الاجتماعــيّ في الأخــلاق تشكّل مباني علم القيم في هذا البرنامــج. أمّا نقاط قوّة علم القيم فيمكن ذكرها في المؤاخذات الأخلاقيّة عند البحث والحوار الفلسفيّ بين الأطفال، والعناية بآراء الآخرين وأفكارهم، وتعلّم آداب التعامل الاجتماعيّ.

نقد برنامــج الفلسفة للأطفال على أساس المبــاني الفلسفيّة للحكمة المتعالية

والآن، سنبســط، وعلى أساس المباني الفلسفيّة للحكمــة المتعالية، للانتقادات التي يمكن أن ترد على برنامج الفلسفة للأطفال.

١. نقد مباني علم الوجود

بالتوجّه إلى المباني الفلسفيّة لبرنامج الفلسفة للأطفال، وعلى أساس المباني الفلسفيّة للحكمة المتعالية، يمكن أن ترد الملاحظات النقدية الآتية.

١.١. حصر معنى الوجود بالماهيّة

تمّ حصر معنى الوجود في برنامج الفلسفة للأطفال بالكون cosmos. وعليه، وكما قلنا في بحث مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال، فإنّ اعتبار ليبمان لمعنى الوجود راجع إلى كــون المفاهيم المتافيزيقيّة كلّيّــة، وغير عينيّة، وتناولها غير ذي فائدة عنده(٤٠). ويعتقد ديفيد كنــدي D. Kennedy أنّ القائمــين على برنامــج الفلسفة للأطفال يعيشــون الحيرة بلحاظ الاعتناء بالماورائيّات. ويقول في هذا الصدد:

> يجــد القائمون على برنامج الفلسفــة للأطفال أنفسهم في وضع صعب. إنّهم مذبذبون بين الحوار

(٤٠) *Philosophy in the Classroom*, op. cit., pp. 29-35; and *Reconstruction in Philosophy for Children*, op. cit., p 35.

الغائـيّ وغير الغائيّ، فمن ناحية، وما دامت توقّعاتهم المبنيّة على ما حقّقوه وأدركوه من مباني علم المعرفـة بوجود حقيقة في نهاية المطاف، فإنّ الحوار في مجتمع البحـث الفلسفيّ يكون غائيًّا. لكن من ناحية ما افترض من عدم وجود حقيقة، ولو وجدت فإنّها تكون مبعثرةً ومجزّأةً إلى حدّ لا يمكن معه الوصول إليها، فالحوار، إذ ذاك، لا يكون غائيًّا[٤١].

لقـد استعمـل الوجود في الحكمة المتعاليـة بمعنى الوجود الخالص والمحض، والوجود بمعنـى الكينونة والتحقّق لا بمعنـى العالم المادّيّ والكون الذي يذكـر بعنوان الماهيّات. يرى مـلّا صـدرا أنّ الوجود «أجلى الأشيـاء حضورًا وكشفًا». ويقـول في أصالة الوجود: «إنّ حقيقة كلّ شيء هو وجوده الذي يترتب به عليه آثاره وأحكامه. فالوجود إذن أحقّ الأشياء بأن يكون ذا حقيقة»[٤٢]. وكذلك يؤكّد في **كتاب المشاعر**، بعرض سبعة براهين، على أصالة الوجـود، وهو يعتقـد في هذا المجال بأنّ حقيقة كلّ شيء هو وجـوده الذي بواسطته يمكن معرفـة حقيقته أكثر من أيّ شيء آخر، لأنّ كلّ شـيء آخر غير الوجود يصبح ضمن الحقائق بواسطـة الوجود فحسب. الوجـود، إذًا، حقيقة الحقائق. وبذاته يشـكّل عالم الخارج. في حـين أنّ الماهيّات هي غير الوجود، وإنّما تتحقّق بواسطة وجـود عالم العين[٤٣]. يعرّف الملّا صـدرا الماهيّـة كخيال وصورة منعكسـة للوجود، وأنّهـا بذاتها فاقدة للواقعيّـة، وإنّما هي مـن شؤونات الوجـود، فيقول: «إنّ الماهيّات وجودات خاصّـة وبقدر ظهور نور الوجود وكمالاتـه تظهر تلك الماهيّات ولوازمهـا، تارةً في الذهن، وأخرى في الخارج»[٤٤]. وبهذه الطريقة يقسّم الملّا صـدرا الوجود إلى ثلاث طبقات: عالم المحسوسات، وعالم المتخيّلات، وعـالم المعقـولات[٤٥]. وفي إثبات عالم المعقـولات يستدلّ عبر براهـين مختلفة ومن جملتها برهـان إثبات العقول المتكـثّرة بتبع تكثّر الموجود في عالم المحسوسـات (ولا سيّما الأجرام

(٤١) للمزيد، انظر، يحيى قائدي، **آموزش فلسفه به كودكان، بررسى مبانى نظرى** (طهران: مؤسّسه نشر دواوين، ١٣٨٣ هـ. ش.)، الصفحة ٥.

(٤٢) ملّا صدرا، **كتاب المشاعر**، تحقيق غلام حسين آهني (طهران: انتشارات مولى، ١٣٦١ هـ. ش.)، الصفحة ٤٣.

(٤٣) للمزيد، انظر، **كتاب المشاعر**، الصفحات ٦ إلى ٩.

(٤٤) مـلّا صدرا، **الحكمـة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعـة** (بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٣٦٣ هـ. ش.)، الجـزء ٢، الصفحة ٢٤٨.

(٤٥) ملّا صدرا، **الشواهد الربوبيّة**، ترجمة وتفسير محمّد جواد مصلح (طهران: انتشارات سروش، ١٣٦٦ هـ. ش.)، الصفحة ٤٤٧.
قبـل الملّا صدرا أثبت ابن سينا عالم العقول بالصـادر الأوّل عن طريق إثبات قاعدة طوليّة العقول وإثبات وجود النفس الناطقـة في الأفـلاك؛ للمزيد، انظر، حسين بن عبـد الله ابن سينا، **النجاة**، تحقيق محمّد تقي دانش پـژوه (طهران: انتشارات مرتضوي، ١٣٦٢هـ. ش.)، الصفحة ٢٧١.

السماويّـة المتكثّرة والنفوس السماويّة) والعقول الواقعة في إدارة كلّ من الأجسام[٤٦]. لهذا لا يمكـن بحسب الحكمة المتعالية أن يتحرّك عالم الوجود والعالم المادّيّ بذاته وبإرادة نفسه. ولهذا فإنّ رؤية ليبمان للوجود والمتمحورة حول الكون cosmos، تبقي برنامجه متحيّرًا أمام أسئلـة الأطفال المتافيزيقيّة. يدخل الأطفال، حتمًـا، إلى ساحة الأسئلة المتافيزيقيّة من خلال طرح أسئلة جوهريّة من قبيل: من أنا؟ ومن أين جاء هذا العالم؟ وهل يوجد بعد هذا العالم عالم آخر؟ ومن هو خالق هذا العالم؟ وما هو مصيرنا؟ هذا في حين أنّ ليبمان، ومن خلال نظرته الطبيعيّـة والتجريبيّة، اعتبر الإنسان عاجزًا عن الإجابة عن الأسئلة الماورائيّة[٤٧]. ومن جملة الأسئلـة المتافيزيقيّة التـي يطرحها الأطفال، على الدوام، السـؤال عن وجود الله. وقد كان للفلاسفـة الإسلاميّين مساع مختلفة لحلّ القضايا المتافيزيقيّة[٤٨]. وقد اعتمد الملّا صدرا على أصالـة الوجود في المعرفة بدل الاستناد إلى الماهيّات والعالم العينيّ. ومن خلال اطّلاعه على ما قدّمه الفلاسفة المسلمون بلحاظ براهين إثبات الله، وصل في النهاية إلى حكم البراهين في هـذا المجال، وهو برهان الصدّيقين. يعدّ برهـان الصدّيقين برهانًا وجوديًّا في إثبات وجود الله ويبتني على أصل أصالة الوجود. وبرأي الملّا صدرا فإنّ هذا البرهان من أحكم البراهين وأشرفها في الوصول إلى الله. ويقول، في هذا السياق:

> واعلم أنّ الطرق إلى الله كثيرة لأنّه ذو فضائل وجهات كثيرة، ولكلّ وجهة هو مولّيها، لكنّ بعضها أوثـق وأشـرف من بعضـ وأسد البراهين وأشرفها إليـه هو الذي لا يكون الوسـط في البرهان غيره بالحقيقة، فيكون الطريق إلى المقصود هو عين المقصود، وهو سبيل الصدّيقين الذين يستشهدون به تعـالى عليه، ثـمّ يستشهدون بذاته على صفاته، وبصفاته على أفعاله واحدًا بعد واحد، وغير هؤلاء كالمتكلّمـين والطبيعيّين وغيرهم، يتوسّلـون إلى معرفته تعالى وصفاته بواسطة اعتبار أمر آخر غيره، كالإمكان للماهيّة، والحدوث للخلق، والحركة للجسم، أو غير ذلك، وهي أيضًا دلائل على ذاته، وشاهد على صفاته، لكنّ هذا المنهج أحسن وأشرف. وقد أشير في الكتاب الإلهيّ إلى تلك الطرق

---

(٤٦) للمزيد، انظر، ملّا صدرا، **ترجمه أسفار**، ترجمة محمّد خواجوى (طهران: انتشارات مولى)، الصفحات ٢١٢ إلى ٢١٤.

(٤٧) *Philosophy in the Classroom*, op. cit., pp. 36-7.

(٤٨) يرى الفارابي أنّ معرفة الله هي هدف كلّ فلسفة، وعليه، فالإنسـان مكلّف، بقدر الوسع البشريّ، أن يحقّق التعالي ويتشبّه بالله. للمزيد، انظر، سعيد الشيخ، **مطالعات تطبيقي در فلسفه اسلامى**، ترجمة مصطفى محقّق الداماد (طهران: انتشارات خوارزمى، ١٣٥٣ هـ. ش.) الصفحة ١٢٠. وعلى الرغـم من أنّه يعتبر معرفة ذات الباري تعالى مشوبة بعـدم اليقين لكنّه يعتبر إثبات وجـوده ممكنًـا، وهو من هنا يذكر براهـين يمكن في ظلّها الوصـول إلى إثبات الله، براهين من مثل برهـان الحركة، وبرهان الإمكان، وبرهان العلّة الفاعليّة.

بقوله تعالى ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾[٤٩]، وإلى هذه الطريقة بقوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾[٥٠][٥١].

وفي هـذا البرهان الذي يستند إلى أصالة الوجـود يكون وجود واجب الوجود بالذات بنفسـه شاهدًا على وجود الواجب لذاته. ومن هنا فإنّ الشيء الذي لم يلتفت إليه ليبمان هو أنّ للأطفال قدرة التعقّل والتخيّل، وشئنا أم أبينا، فإنّهم سوف يطرحون أسئلةً ماورائيّةً. لذا فـإنّ برنامجه في الإجابة عن أسئلة الأطفال المتافيزيقيّة، مـن دون اعتبار معنى الوجود بمعنى الوجود المحض، الذي عبّر عنه الملّا صدرا بالماهيّات، سيبقى عاجزًا.

٢٠١. الإبهام في أصل الوجود وغايته

ذكرنـا أثناء دراسة مباني معرفة الوجود المتعلّق ببرنامج الفلسفة للأطفال أنّ الإبهام والتعقيد في الوجـود يعدّ أحد الفرضيّات الأساس التي يفترضها هذا البرنامج. وللوجود في الحكمة المتعاليـة مبدأ وغاية معيّنة على الرغم من تعقيد صوره وأجزائه، يكتب الملّا صدرا في إثبات واجب الوجود كأصل للوجود:

> إنّ الموجـود إمّـا حقيقة الوجود أو غيرها، ونعني بحقيقة الوجود ما لا يشوبه شيء غير الوجود من عمـوم، وخصوص، أو حدّ، أو نهاية، أو ماهيّة، أو نقص، أو عدم، وهو المسمّى بواجب الوجود، فنقول: لو لم تكن حقيقة الوجود موجودةً لم يكن شيء من الأشياء موجودًا لكنّ اللازم باطل بديهةً فكذا الملزوم[٥٢].

فالمـلّا صدرا بعـد أن عبّر عن الوجـود الحقيقيّ بواجب الوجود ينحـو منحى الفارابي في إثبـات واجب الوجود ويثبته عن طريق ردّ التسلسـل والدور في بحث الفاعليّة وبحث الوجوب والإمكان. يكتب الملّا صدر في هذا المبحث:

> الممكـن كما علمت حاله بحسـب ذاته ليس إلّا سلب ضرورة الوجود والعدم، وسلب ضرورة كلّ

(٤٩) سورة فصّلت، الآية ٥٣.

(٥٠) السورة نفسها، الآية نفسها.

(٥١) **الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة**، مصدر سابق، الجزء ٦، الصفحتان ١٤ و١٥.

(٥٢) ملّا صدرا، **كتاب العرشيّة**، ترجمة غلام حسين آهني (طهران: انتشارات مولى، ١٣٦١ هـ. ش.)، الصفحات ٥ إلى ٨.

صفة ثبوتيّة أو عدميّة، ففي اتّصافه بالوجود يحتاج إلى مرّجح، وهكذا الكلام في المرجّح إلى أن ينتهي إلى ما هو عين حقيقة الوجود؛ دفعاً للدور والتسلسل؛

وأيضًا: جميع المرجّحات الإمكانيّة المفروضة في حكم واحد في نقصانها عن رتبة الإيجاب والوجوب؛ فيحتاج إلى مرجّح تامّ الاقتضاء والفعليّة، بريء عن صفة النقص والقصور في الاقتضاء والإيجاب، وليس ما هذا شأنه إلّا الواجب الأوّل وهو المطلوب للكلّ. وأيضًا: لو لم يكن لجملة المرجّحات الممكنة طرف لم يصلح واحد من الآحاد للعليّة والترجيح ولا للمعلوليّة والاستناد لأنّها ممكنة معًا ولا مزيّة لأحد من الممكنات على الآخر من حيث هي ممكنة. بخلاف ما إذا كان لها طرف ذو حقيقة بذاته فيكون هو بذاته مستحقًّا للفضيلة والتمام[٥٣].

وبهذه الطريقة، وبحسب الملّا صدرا، يكون أوّلًا، الوجود الحقيقيّ هو واجب الوجود. وثانيًا واجب الوجود غنيّ عن التعريف ووجوده بديهيّ وظاهر. وهكذا فإنّ ظهور الوجود الحقيقيّ هو بنفسه دليل على حيازته على الوجود، ولا يحتاج عندئذ إلى برهان ودليل.

ويصل الملّا بعد العبور على جميع آراء الفلاسفة إلى هذه النتيجة في باب واجب الوجود، وهي أنّ الواجب لذاته موجود، فيقول:

فالأوّل هو مفهوم الواجب لذاته ومفهوم الحقّ الأوّل المعبّر عنه بالوجود الحقيقيّ عند المشّائين، المحكى عنه بالنور الغنيّ عند الرواقيّين، وبمنشإ انتزاع الموجوديّة عند أهل الذوق من المتألّهين، وبالوحدة الحقيقيّة عند الفيثاغورثيّين، وبالمرتبة الأحديّة وغيب الغيوب عند الصوفيّة، والمقصود واحد، والمذاهب إليه متشعّبة، وللناس فيما يعشقون مذاهب[٥٤].

وهو بهذا المجال يتناغم مع رأي ابن سينا والفارابي في إثبات واجب الوجود بالذات كغاية للوجود عن طريق الميل والشوق الطبيعيّ للأشياء والموجودات إلى الواجب. فيقول:

إنّ الأشياء جميعًا، سواء أكانت عقولًا أو نفوسًا أو أجرامًا فلكيّةً أو عنصريّةً لها تشبّه بالمبدإ الأعلى وعشق طبيعيّ وشوق غريزيّ نحو طاعة العلّة الأولى ودين فطريّ ومذهب جبلّيّ في الحركة

(٥٣) للمزيد، انظر، ملّا صدرا، المبدأ والمعاد، ترجمة أحمد أردكاني وعبد الله نوراني (طهران: انتشارات مركز نشر دانشگاه، ١٣٨١ هـ. ش.)، الصفحات ١٨ إلى ٢٨.

(٥٤) المصدر نفسه، الصفحة ١٣.

نحوها، والدوران عليها[55].

وقد استنبط الملّا صدرا هذا الشوق الموجود في الأشياء والنفوس نحو وجود شيء أكمل من ذاتها من أصل أصالة الوجود والحركة الجوهريّة وبيّنه على هذا الأساس. وعليه، فالأشياء في حركة دائمة انطلاقًا من الفقر والنقص في خلقتها نحو كمالها الوجوديّ المتلازم مع الشوق والميل الطبيعيّ. يعرّف الملّا صدرا، في موضع آخر، ذات الحقّ كغاية لجميع الموجودات، مقيمًا البرهان على ذلك:

[...] فذاته تعالى غاية للجميع، كما هو أنّه فاعل لها، وبيان ذلك [...] بأنّ واجب الوجود أعظم مبتهج بذاته، وذاته مصدر لجميع الأشياء، وكلّ من ابتهج بشيء ابتهج بجميع ما يصدر عن ذلك الشيء، من حيث كونها صادرة عنه، فالواجب تعالى يريد الأشياء لا لأجل ذواتها من حيث ذواتها، بل من حيث إنّها صادرة عن ذاته تعالى، فالغاية له في إيجاد العالم نفس ذاته المقدّسة، وكلّ ما كانت فاعليّته لشيء على هذا السبيل كان فاعلًا وغايةً لذلك الشيء[56].

وعليه، فإنّ الأشياء والموجودات العقليّة والحسّيّة، بجملتها، لها ميل وشوق بسبب نقصها وفقرها الذاتيّ إلى مبدإها الأصل، وهي في حركة مستمرّة نحو مصدرها الأوّل، أي واجب الوجود بالذات.

وبالالتفات إلى ما ذكر يمكن الاستنتاج بأنّ ليبمان، وإن أدرك تعقيد عالم الوجود الذي حصره بعالم الطبيعة، لكن من الناحية الفلسفيّة، وبجعله الوجود المحض الذي هو الموضوع الأساس للفلسفة أمرًا اعتباريًّا، فإنّه لم يلتفت إلى مبدإ الوجود وغايته. ولأنّه قد اختصر الوجود بمعنى الكون فقد أوقع نفسه في فخّ تعقيدات علائق الطبيعية الفيزيائيّة. وفي النتيجة فإنّ برنامجه التعليميّ يحيّر الأطفال ويتركهم في أحضان الطبيعة ولا يدلّهم على مبدإ وغاية محدّدة عند الحديث عن مصيرهم.

(٥٥) **الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة**، مصدر سابق، الجزء ٢، الصفحة ٢٧٣.

(٥٦) المصدر نفسه، الجزء ٢، الصفحة ٢٥٩.

٢. نقد مباني علم المعرفة

من جملة الانتقادات الواردة على مباني علم المعرفة لبرامج الأطفال الفلسفيّة اتّجاه هذه البرامج إلى النسبيّة في المعرفة، وعدم اعتبار الوحي كمنبع لها، والنظرة التجزيئيّة فيها.

١٠٢. النسبيّة في المعرفة

لقد وقعت الفلسفة للأطفال تحت تأثير فلسفات التحليل اللغويّ والبراغماتيّة، واتّجهت نحو النسبيّة في المعرفة. تقوم المعرفة اليقينيّة في الفلسفة الإسلاميّة على ثلاثة عناصر: «اليقين في مقابل الشكّ والظنّ»، و«اليقين المطابق للواقع»، و«اليقين الثابت غير القابل للزوال». لقد قام الملّا صدرا، وعلى نهج أبو عليّ سينا، بردّ آراء السفسطائيّين الداعين إلى النسبيّة كلّها، وبيّن ذلك قائلًا:

> إنّكم [أي السفسطائيّين] هل تعلمون أنّ إنكاركم حقّ، أو باطل، أو تشكّكون فيه؟ فإن حكموا بعلمهم بشيء من هذه الأمور فقد اعترفوا بحقّيّة اعتقاد ما، سواء كان ذلك الاعتقاد اعتقاد الحقّيّة في قولهم بإنكار القول الحقّ، أو اعتقاد البطلان، أو الشكّ فيه؛ فسقط إنكارهم الحقّ مطلقًا. وإن قالوا: «إنّا شكّكنا»، فيقال لهم: «هل تعلمون أنّكم شكّكتم، أو أنّكم أنكرتم؟ وهل تعلمون من الأقاويل شيئًا معيّنًا؟» فإن اعترفوا بأنّهم شاكّون أو منكرون وأنّهم يعلمون شيئًا معيّنًا من الأشياء، فقد اعترفوا بعلم ما وحقّ ما. وإن قالوا: «إنّا لا نفهم شيئًا أبدًا، ولا نفهم أنّا لا نفهم»، [...] فسقط الاحتجاج معهم(٥٧).

يبيّن الملّا صدرا، كذلك، المعرفة اليقينيّة عن طريق العلم الحضوريّ وبالاستناد إلى أصالة الوجود باتّحاد العالم بالمعلوم. وهكذا سدّ الملّا صدرا طريق أيّ نوع من النسبيّة في المعرفة، وفتح طريق المعرفة الحقيقيّة واليقينيّة الثابتة.

(٥٧) ملّا صدرا، ترجمه أسفار، ترجمة محمّد خواجوى (طهران: انتشارات مولى، ١٣٧٨ هـ. ش.)، الجزء ١، الصفحتان ٩١ و٩٢. وفي الترجمة العربيّة، استفدنا من، ملّا صدرا، **الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة**، تصحيح وتعليق غلام رضا أعواني (طهران: بنياد حكمت اسلامى صدرا، ١٣٨٣ هـ. ش.)، الجزء ١، الصفحة ١٠٧. المترجم.

٢٠٢. عدم اعتبار الوحي كقانون ضروريّ للحياة الاجتماعيّة

يعتقد ليمان أنّ الفلسفة منهج لا رسالة[٥٨]، وعليه، فإنّ المعرفة برأيه تحصل من خلال حركة جدليّة وما من جهة تجاوزيّة لها[٥٩]، معتبرًا أنّ المعرفة الناجمة عن الوحي، الذي هو رسالة ذات بعد مقدّماتيّ لازم، لا قيمة لها. أمّا الفلسفة الإسلاميّة فترى إلى الوحي على أنّه من المصادر المعتبرة للمعرفة. وقد ذكر كلّ من الفلاسفة الإسلاميّون أدلّةً في إثبات الوحي، وبحثوا هذا الأمر عند دراسة العلاقة بين العقل والوحي. يعتقد الملّا صدرا في إثبات الوحي بوصفه منبع المعرفة أنّ القوانين والنواميس البشريّة غير قادرة، وحدها، على إدارة الإنسان والمجتمع، لأنّ الناس، بالفطرة، هم في صدد رفع احتياجاتهم وإشباع ميولهم، ولذا فالناس يفكّرون بدءًا في أنفسهم وفي رفع ميولهم. يؤمن الملّا صدرا أنّ كلّ فرد هو بالفطرة في صدد تحصيل مشتهياته وميوله النفسانيّة، وضروريّات حياته المعيشيّة. ولسوف يغضب ممّن يزاحمه ويعارضه في أمور كهذه. لذا فإنّ هذا القانون الضروريّ الذي يحفظ النظام ويضمن السعادة والرخاء والطمأنينة لأفراد البشر كافّةً هو عبارة عن الشريعة التي تدلّ على وجود الشارع والواضع الذي يعيّن للبشر طريقًا ومنهاجًا[٦٠].

وعلى هذا الأساس وفي فلسفة الحكمة المتعالية يكون الإنسان الاجتماعيّ محتاجًا إلى قانون الشريعة الضروريّ. في حين أنّ ما ورد في برنامج الفلسفة للأطفال عدّ الحوار المتعلّق حول الوحي عديم الجدوى لأنّه ماورائيّ.

٣٠٢. النظرة التجزيئيّة في المعرفة

قلنا قبلًا في دراسة مباني علم المعرفة لبرنامج الفلسفة للأطفال أنّ ماثيو ليمان يعتبر التفكّر حول الكلّيّات النظريّة والذهنيّة بلا نفع عمليّ، وبدل التوجّه إلى الكلّيّات النظريّة يؤكّد

(٥٨) M. Lipman, "Educating Through Philosophical Inquiry, A Pedagogy of Action and Reflection, an Interview with Maura Striano," *Farhang Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009), p. 273.

(٥٩) Ibid.

(٦٠) **الشواهد الربوبيّة**، مصدر سابق، الصفحتان ٤٩١ و٤٩٢. لم نعثر على هذا الاقتباس باللغة العربيّة، فقمنا بإعادة صياغته عن الفارسيّة. المترجم.

على العقل العمليّ. وفي الحكمة المتعالية اعتبرت قيمة العقل النظريّة مقدّمةً على قيمة العقل العمليّ. يقول الملّا صدرا بشأن أهمّيّة العقل النظريّ قياسًا بالعقل العمليّ:

وهي [النفس] في الإنسان كمال أوّل لجسم طبيعيّ آليّ بالقوّة، من جهة ما يدرك الأمور الكلّيّة ويفعل الأعمال الفكريّة – فلها باعتبار ما يخصّها من القبول عمّا فوقها والفعل فيما دونها – قوّتان: علّامة وعمّالة، فبالأولى تدرك التصوّرات والتصديقات وتعتقد الحقّ والباطل فيما يعقل ويدرك، وتسمّى بالعقل النظريّ، وبالثانية يستنبط الصناعات الإنسانيّة ويعتقد الجميل والقبيح فيما يفعل ويترك، وتسمّى بالعقل العمليّ، وهي التي تستعمل الفكر والرويّة في الأفعال والصنائع مختارةً للخير أو ما يُظنّ خيرًا، ولها الجربزة والبلاهة، والمتوسّط بينهما المسمّى "بالحكمة"، وهي من الأخلاق لا من العلوم المنقسمة إلى الحكمتين، العمليّة والنظريّة؛ لأنّها – وخصوصًا الأخيرة منها – كلّما كانت أكثر، كانت أفضل. وهذه القوّة خادمة للنظريّة، مستمدّة بها في كثير من الأمور، ويكون الرأي الكلّيّ عند النظريّ والرأي الجزئيّ عند العمليّ المعدّ نحو المعمول(٦١).

وبالنظر إلى ما قاله الملّا صدرا حول أهمّيّة العقل النظريّ قياسًا بالعقل العمليّ، فإنّ: أوّلًا، نفس الإنسان قادرة على إدراك الأمور الكلّيّة، أي تمتلك قدرة التصوّر والتصديق، وبواسطة ترتيب القياس بمساعدة المقدّمتين الصغرى والكبرى أن تصل إلى رأي كلّيّ. وثانيًا، إنّ الإنسان قادر على تشخيص العمل الحسن والسيّء بواسطة العقل العمليّ فحسب، وأمّا في مورد أنّه لماذا هذا العمل حسن ولماذا هو سيّء فالعقل العمليّ مضطرّ إلى الرجوع إلى العقل النظريّ. هنا من الممكن أن يبرز سؤال مفاده: كيف يمكن أن يكون العقل النظريّ في مبادي وجوده محتاجًا من ناحية إلى العقل العمليّ، وبتبع ذلك، محتاج، أيضًا، إلى أعضاء البدن وجوارحه، ومن ناحية أخرى، يقع في مرتبة أعلى من العقل العمليّ. يقول الملّا صدرا في هذا الشأن:

[...] وأمّا النظريّ فله حاجة إليه [البدن] وإلى العمليّ ابتداءً لا دائمًا، بلى قد يكتفي بذاته، ها هنا، كما في النشأة الآخرة إن كان الإنسان من صنف الأعالي والمقرّبين. [...] فجوهر النفس مستعدّ لأن يستكمل ضربًا من الاستكمال ويتنوّر بذاته وبما فوق ذاته بالعقل النظريّ، ولأن يتحرّز عن الآفات ويتجرّد عن الظلمات بالعقل العمليّ إن شاء الله(٦٢).

(٦١) **الشواهد الربوبيّة**، مصدر سابق، الصفحة ٣٠٠.

(٦٢) المصدر، نفسه الصفحة ٣٠٢.

٣. نقد مباني علم الإنسان

١٠٣. حصر الطفل في البعد البيولوجيّ والاجتماعيّ

قلنا سابقًا بأنّ ليبمان يظهر من ناحية اهتمامًا خاصًّا بالتكامل البيولوجيّ للأطفال في إطار اجتماعيّ معيّن[٦٣]، ومن ناحية أخرى يعتبر التطرّق إلى المقولات المتافيزيقيّة بلا طائل[٦٤]. يتّفق الفلاسفة المسلمون جميعًا على أنّ الإنسان موجود متشكّل من البعد النباتيّ والحيوانيّ والنفسانيّ. يعتقد الملّا صدرا أنّ نفس الطفل إنّما تعرف بسبب الوجود النفسانيّ له لا بسبب وجوده البيولوجيّ. يقول الملّا صدرا في هذا السياق: «بدنك، وأعضاؤك، دائم الذوبان والسيلان بعكوف الحرارة الغريزيّة على التحليل والتنقيص، وكذا غيرها من الأسباب كالأمراض الحارّة والمسهّلات، وذاتك منذ أوّل الصبى باقية، فأنت أنت لا ببدنك»[٦٥]. وأمّا ليبمان، ففي سياق تأكيده الزائد على البعد البيولوجيّ والاجتماعيّ لوجود الأطفال، وعدم اعتنائه بالأبعاد النفسانيّة والذوات الوجوديّة لهم، فقد حصرهم بنحو من الأنحاء بالبعدين الجسمانيّ والاجتماعيّ.

٢٠٣. الغفلة عن الخصائص الفطريّة للأطفال

قلنا بأنّ برنامج الفلسفة للأطفال معرض عن كلّ نوع من أنواع الميل نحو معرفة الوجود المتافيزيقيّ. ويسعى إلى وضع الأطفال في إطار الوجود الكونيّ وصلبه، وإلى ربطهم بالمجتمع الإنسانيّ، هذا في حين أنّ الأطفال، وبالنظر إلى البعد الفطريّ لوجودهم يندفعون إلى طرح أسئلة أساس حول العلّة الوجوديّة لوجودهم ولعالم الوجود. يقوم الملّا صدرا بإثبات الفطرة عن طريق العلم الحضوريّ. وهو يقسم العلم الحضوريّ إلى أقسام ثلاث: (١) الأوّل هو العلم الحضوريّ للعلّة بالمعلول، كعلم الله تعالى بالموجودات التي قد خلقها، و(٢) الثاني العلم الحضوريّ للشيء بذاته كعلم النفس بذاتها والذي هو عين ذاتها، وعلم الله بحقيقة ذاته والذي هو عين ذاته، و(٣) الثالث العلم الحضوريّ للمعلول بعلّته الذي هو

(٦٣) "The Vygotsky Touch, Critical and Creative Thinking," op. cit.; and *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*, op. cit., p. 221; *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom*, op. cit., p. 28.

(٦٤) *Philosophy in the Classroom*, op. cit., pp. 3-36.

(٦٥) الشواهد الربوبيّة، مصدر سابق، الصفحة ٣١٥.

نوع من العلم الحضوريّ. بناءً عليه، بجعلنا هذا القسم الثالث أساسًا لمبنانا يكون الإنسان شأنًا من شؤون واجب الوجود، بنحو أنّه يكون قد أدرك بحدود الاستعداد والقابليّة اللتين يمتلكهما درجةً محدّدةً من العلم الحضوريّ بخالقه[٦٦]. يقول الملّا صدرا بشأن استعداد الناس لتلقّي الفيض من الله:

> وأمّا أنّ ذاته لا تكون مشهودةً لأحد من الممكنات أصلًا، فليس كذلك؛ بل لكلّ منها أن يلاحظ ذاته [...] على قدر ما يمكن للمفاض عليه أن يلاحظ المفيض. فكلّ منها ينال من تجلّي ذاته بقدر وعائه الوجوديّ، ويحرم عنه بقدر ضعفه وقصوره وضيقه عن الإحاطة به لبعده عن منبع الجود[٦٧].

ويقول الملّا صدرا في موضع آخر [نقلًا عن يعقوب بن اسحاق الكندي]:

> إذا كانت العلّة الأولى متّصلة بنا لفيضها علينا وكنّا غير متّصلين بها إلّا من جهة، فقد يمكن فينا ملاحظتها على قدر ما يمكن للمفاض عليه أن يلاحظ المفيض، فيجب أن لا ينسب قدر إحاطتها بنا إلى قدر ملاحظتنا لها، لأنّها أغزر وأوفر وأشدّ استغراقًا[٦٨].

يبيّن الملّا صدرا، انطلاقًا من الخصائص الفطريّة لوجود الإنسان، براهينًا في إثبات فطرة البحث عن الله المتجذّرة في الإنسان. ويقول في باب فطرة البحث عن الله: «إنّ إدراك الحقّ تعالى على الوجه البسيط حاصل لكلّ أحد في أصل فطرته»[٦٩]. وبالاستناد إلى خاصّيّة الرجاء والتوكّل في الإنسان يتطرّق الملّا صدرا، في موضع آخر، إلى إثبات فطرة البحث

---

(٦٦) ﴿وَالَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ فِي آذَانِهِمْ وَقْرٌ وَهُوَ عَلَيْهِمْ عَمًى أُولَئِكَ يُنَادَوْنَ مِنْ مَكَانٍ بَعِيدٍ﴾، (سورة **فصّلت**، الآية ٤٤)؛ و﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾، (سورة ق، الآية ١٦)، ينسب العلّامة الطباطبائي بوصفه أحد الفلاسفة الصدرائيّين، وعن طريق برهان العلّة والمعلول، العلم الحضوري إلى خاصّيّة فطرة البحث عن الله المتجذّرة في الإنسان، فيقول: «ووجود الممكن المعلول وجود رابط متعلّق الذات بعلّته، متقوّم بها، لا استقلال له دونها، لا ينسلخ عن هذا الشأن، [...] فحاله في الحاجة إلى العلّة حدوثًا وبقاءً واحد، والحاجة ملازمة له»؛ انظر، محمّد حسين الطباطبائي، **نهاية الحكمة** (قمّ: مؤسسه نشر اسلامى، ١٣٦٢ هـ. ش.)، الصفحة ٤١.

وقد أشار، كذلك، في ذيل آية الميثاق إلى العلم الحضوريّ للإنسان بالله، مستخلصًا الآتي: أوّلًا، لم يكن الناس، جميعًا، مالكين لوجودهم وهم محتاجون إلى الغير في تدبير أمور ذواتهم، وبغير ذلك لكانوا استطاعوا أن يرفعوا المشقّات من أمامهم، وأن ينجوا من الموت. وعليه، فإنّ احتياج العبد وفقره إلى الله مودع في أصل الإنسان وفطرته. وثانيًا، هذا الإحساس بالحاجة إلى الغير فطريّ، متجذّر في الناس، لأنّ إدراك هذا الاحتياج في ذواتنا مستلزم لإدراك ذلك الغنيّ غير المحتاج. للمزيد، انظر، محمّد حسين الطباطبائي، **الميزان في تفسير القرآن** (قمّ: دفتر انتشارات جامعة مدرّسين، ١٣٧٤ هـ. ش.)، الجزء ٨، الصفحات ٣٠٠ إلى ٣٢٠.

(٦٧) **ترجمه أسفار**، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١١٦.

(٦٨) انظر، المصدر نفسه، الصفحات ١١٥ إلى ١١٨.

(٦٩) المصدر نفسه، الصفحة ١١٨.

عـن الله في الإنسان، معتبرًا أنّ وجود الواجـب تعالى أمر فطريّ. لأنّ العبد عند المشكلات والمصائب يتوكّل، بحسب ذاته، على الله ويتوجّه إلى مسبّب الأمر ومسهّله[٧٠]. وفيما يتعلّق بالأطفـال فإنّ التجاءهـم إلى والديهم عند وقوع الحوادث المخيفـة هو بسبب وجود نفس تلك الخاصّيّة الفطريّة في الأطفال.

بناءً عليه، فإنّ ما لم يتطرّق له ليبمان في برنامجه هو الالتفات إلى خاصّيّة فطرة البحث عن الله في الأطفـال، الأمـر الذي يعبّر عنه الأطفال بألسنتهم دومًـا عند مواجهة هذه الخاصّيّة، ويسألون بسببها عن كيفيّة الوجود في هذا العالم وأسبابه وبدايته ونهايته.

٤. نقد مباني علم القيم

١٠٤. عدم الاعتقاد بالخير المطلق والسعادة الحقيقيّة

إنّ وجـود النزعـة النسبيّة في برنامج الفلسفة للأطفال قـد أدّى إلى أن لا يبقى مكان في هـذا البرنامج لبحث الخير المطلق والمحض. مـن هنا فإنّه في الحكمة المتعالية، وعلى خلاف برنامـج الفلسفة للأطفال الذي نزع نحو النزعة النسبيّة في القيم، ثمّ اعتقاد بالخير المحض، وثـمّ، إذ ذاك، اعتقاد بالسعادة الحقيقيّة. يعتقد الملّا صـدرا، أوّلًا، أنّ الخير موجود، وثانيًا، الوجـود هو الخـير الأكمل، وثالثًا، أنّ الموجودات جميعًا تتحـرّك نحو الخير المحض، وهو يبـيّن مدّعـاه هذا على أساس الأصـل الفلسفيّ القائل بأصالة الوجـود وكذلك يقوم بإثباته انطلاقًـا مـن هذا الأصل، يقول في هـذا الصعيد: «[...] فالخير بالحقيقـة يرجع إلى حقيقة الوجود، سواء كان مجرّدًا عن ثوب الشرّيّة [...] أو لا يكون»[٧١].

اعتـبر الملّا صدرا، موافقًا لما يراه شيخ الإشـراق، في بقيّة كلامه، أنّ كلّ ما قد تنوّر بنور الوجود هو الخير، واعتبر ما سوى ذلك شرًّا. لذا يقول في بيان معنى الشرّ:

الشـرّ، مطلقًـا، عدميّ: إمّا عـدم ذات ما، أو عدم كمال أو تمام في ذات مـا، أو في صفة من صفاته

---

(٧٠) انظـر، **ترجمـه أسفـار**، مصـدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١٢١. لم نعثر على هذا الاقتباس باللغة العربيّة، فقمنـا بترجمته عن الفارسيّة. المترجم.

(٧١) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحة ٣٣٠.

الكماليّة الوجوديّة؛ فالشرّ لا ذات له أصلًا، [...] فالوجود خير محض والعدم شرّ محض[٧٢].

ولذا يتطرّق الملّا صدرا بعد ذلك إلى إثبات أنّ واجب الوجود هو الخير المحض اعتمادًا على وجود واجب الوجود والذي يصفه بالوجود الأكمل. يقول الملّا صدرا في هذا السياق:

فكلّ ما وجوده أتمّ وأكمل فخيريّته أشدّ وأعلى ممّا هو دونه؛ فخير الخيرات من جميع الجهات والحيثيّات حيث يكون وجود بلا عدم، وفعل بلا قوّة وحقّيّة بلا باطل، ووجوب بلا إمكان، وكمال بلا نقص، وبقاء بلا تغيّر، ودوام بلا تجدّد[٧٣].

وبالنظر إلى ما قيل يمكن الاستنتاج بأنّ في الحكمة المتعالية، أوّلًا، الوجود هو الأصيل. وثانيًا، حركة الموجودات نحو الوجود الأسمى علامة وجود الخير. وثالثًا، واجب الوجود بالذات هو الوجود المحض والخير المحض.

٢٠٤. المحدوديّة في الهدف الغائيّ لبرنامج الفلسفة للأطفال

في بحثنا لمباني علم القيم لبرنامج الفلسفة للأطفال قلنا بأنّ الهدف الغائيّ لهذا البرنامج هو تربية الأطفال على صعيد التفكير المستقلّ (الحرّ) وتهيئتهم في نهاية المطاف للعيش في مجتمع ديموقراطيّ. وفي الحكمة المتعالية ثمّة تأكيد على الاستعداد للعيش في المجتمع تحت ظلّ العقل العمليّ. فالحياة الاجتماعيّة والتعاون والتكاتف في الحياة مقدّمة للوصول إلى هدف أكبر، والذي هو نفس ذلك العالم العقليّ الذي يسمّيه الملا صدرا بـ«عالم المعقولات»[٧٤]. يعتبر الملّا صدرا أنّ الوجود متشكّل من عالم المحسوسات، ومن عالم المتخيّلات، ومن عالم المعقولات. ويبيّن أنّ سير الإنسان هو من المحسوسات نحو المعقولات بحيث يعتبر أنّ هدف الإنسان الغائيّ بعد الحدوث الجسمانيّ يتمثّل في البقاء الروحانيّ[٧٥]، فيما الحياة من وجهة نظر برنامج الفلسفة للأطفال تقتصر على إطار العالم المادّيّ المحسوس، لذا فإنّ

(٧٢) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣٠.
(٧٣) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣١.
(٧٤) الشواهد الربوبيّة، مصدر سابق، الصفحة ٤٤٧.
(٧٥) المصدر نفسه، الصفحة ٣٣١.

الهدف الغائيّ لهذا البرنامج قد حدّ بحدود العالم المحسوس. وعليه، من زاوية نظر البراهين العقليّـة التي أشير اليها لإثبات العوالم غير المادّيّة فـإنّ الهدف الغائيّ لهذا البرنامج لن يكون هو التعالي.

٣٠٤. تجاهل استعدادات التعالي عند الأطفال

عن طريق جمـع التعريفات المختلفة من الفلاسفة الماضين بـيّن الملا صدرا النتيجة المشتركة لتعريفـات الفلاسفة الإسلاميّين في التعريـف التالي: «الفلسفة استكمـال النفس الإنسانيّة بمعرفـة حقائق الموجودات على مـا هي عليها، والحكم بوجودها تحقيقًـا بالبراهين لا أخذًا بالظنّ والتقليد والاحتمال، بقدر الوسع الإنسانيّ»[٧٦]. ومن ثمّ عرّف الملّا الفلسفة كالآتي: «[الفلسفـة] نظم العالم نظمًا عقليًّا على حسب الطاقة البشريّة ليحصل التشبّه بالبارئ»[٧٧]. تلوّح التعريفات المذكورة إلى الأهداف التربويّة للحكمة المتعالية، أهداف من قبيل استكمال النفـس الإنسانيّـة، ومعرفـة الموجودات علـى ما هي عليـه، وإيجاد النظـم العقليّ في عالم الفلسفـة، والتشبّـه بالبارئ تعالى. يعتقد الملّا صدرا بأنّ نفـس الإنسان تمتاز بخاصّيّة طلب الكمال والتكامل، ويقول في هذا السياق:

> [...] وكونهـا جوهـرًا ملكوتيًّا خارجًا من حدّ القوّة والاستعداد إلى حدّ الكمال العقليّ، فلا بدّ لهـا من مكوّن عقلـيّ مخرج لها من القوّة إلى الفعـل، ومن النقص إلى الكمال، فـلا بدّ وأن تكون عقـلًا بالقوّة، وإلّا لكان معطي الكمال قاصرًا عنه، وأيضًـا لاحتاج إلى مخرج آخر، فإمّا أن يتسلسل أو أن يـدور وهما مستحيلان، أو أن ينتهي إلى عقل وعاقل بالفعل، وهو إمّا الباري أو ملك مقرّب [...][٧٨].

والنتيجـة هي أنّ ميزة طلـب الكمال في الإنسان علامة وجود كامـل اتّصافه بالكمال شامـل لكمالـه القيمـيّ، أيضًا، الأمر الـذي قلّما يعتني بـه برنامج الفلسفـة للأطفال. بناءً عليـه، في إطار المبـاني الفلسفيّة لبرنامج الفلسفة للأطفال وبالاعتمـاد المحض على الطبيعة

(٧٦) ترجمه أسفار، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ٢١.
(٧٧) المصدر نفسه، الصفحة ٢٢.
(٧٨) المصدر نفسه، الصفحة ٧٥.

والاجتماع (المجتمع) اللذان يشكّلان، في هذا البرنامج، محور الفعّاليّات الفلسفيّة والتربويّة سوف لن تنمو استعدادات التعالي لدى الأطفال في استكمال النفس.

٤٠٤. النظرة السلبيّة للعالم في مقابل الاعتقاد بالنظام الأحسن

قلنا بأنّ العالم في فكر ليبمان معقّد، ومبهم، وغير محدّد. وأمّا على أساس مباني الحكمة المتعالية فقد أرسي نظام الوجود على أساس النظام الأحسن. وجميع أجزاء الوجود وعناصره ملتفتة ومتحرّكة نحو علّتها الأولى التي هي واجب الوجود. بالاستناد إلى الحركة الجوهريّة وضمن الإشارة إلى حركة النفوس السماويّة، يقول الملّا صدرا:

> [...] لأنّ التفات كلّ شيء في استكماله وطلبه الخير إلى ما هو علّته وإلى طلب ما هو التشبّه به. فيكون التفات كلّ واحد من النفوس السماويّة إلى علّتها وإلى طلب التشبّه بها، [...] فالمتشبّه به والمطلوب في الجميع على الوجه الأشمل الأعمّ ذات واحدة إلهيّة(٧٩).

وفي مكان آخر يصف الملّا صدرا خلق العالم المعقول أنّه على أتمّ صورة، وأفضل وضع. يقول في بيان هذه النكتة:

> ذاته تعالى علم بما سواه على أحسن الوجوه، لكون الصورة العلميّة للأشياء هي عين ذاته تعالى، فللأشياء قبل وجودها الكونيّ صور علميّة إلهيّة لها وجود إلهيّ قدّوسيّ، وكلّ وجود إلهيّ بالضرورة يكون في غاية الحسن والبهاء، فإذا تحقّق مثال تلك الصور في عالم الكون وجب أن يكون أبهى وأشرف ما يمكن في عالم الكون، وإذا رتّبت الأشياء كان ترتيبها أجود الترتيب وأشرف النظام(٨٠)(٨١).

وعليه، يمكن الاستنتاج بأنّ العالم وخلافًا لما يعتقد ليبمان في برنامجه التعليميّ ليس بلا هدف وليس مبهمًا، ولذا فإنّ الأطفال بوصفهم جزءًا من هذا العالم لا يمكن أن يتركوا من غير هدف ضائعين، وحيارى في الوجود.

---

(٧٩) المبدأ والمعاد، الصفحتان ٢١٣ و٢١٤.

(٨٠) وفي ذلك إشارة إلى سورة المؤمنون، الآية ١٤، وسورة السجدة، الآية ٧.

(٨١) ترجمه أسفار، مصدر سابق، الصفحات ١٢٦ إلى ١٢٨.

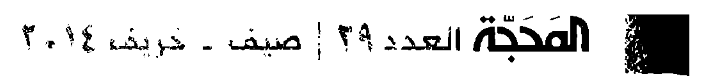
النتيجة والمقترحات

تأثّر ماثيو ليبمان، بوصفه صاحب نظريّة برنامج الفلسفة للأطفال، بفلاسفة من قبيل سقراط في التفكير الناقد، وبيرس، وميد، وديوي في التفكير العمليّ والتجريبيّ، وفيغنشتاين ورايل في تحليل مفاهيم الحياة اليوميّة. يملك هذا البرنامج بمبانيه الفلسفيّة وجوه اشتراك واختلاف مع الحكمة المتعالية. أمّا وجوه الاشتراك فهي عبارة عن الاعتقاد بالوجود الواقعيّ (أصل مطابقة المعرفة للواقع)، والاعتقاد بالحركة والتغيير في وجود العالم، والنظرة الإيجابيّة للإنسان، والهويّة الفرديّة والاجتماعيّة، والاعتقاد بالإرادة والاختيار والتغيير والتبدّل في الإنسان، وارتباط النظريّ بالعمليّ. وأمّا وجوه اختلاف هذا البرنامج، قياسًا بالحكمة المتعالية، فهي عبارة عن التفسير المتفاوت لمعنى الوجود، والاعتقاد بمبدإ الوجود وأصله، والفهم المتفاوت بشأن المبدإ الوجوديّ للإنسان، والتفاوت في الهدف وحدود عالم الوجود، ومنهج المعرفة، ومضمون المعرفة، والقيمة الغائيّة (السعادة)، والمكانة القيميّة للفكر والعمل. فمن وجهة نظر الحكمة المتعالية إنّ فهم برنامج الفلسفة للأطفال لعالم الوجود والذي هو فهم ذو نزعة طبيعيّة ومادّيّة وقع في أسر الماهيّة، ولذا فإنّ المباني المعرفيّة لتلك النظريّة قد نحت منحى النظرة التجزيئيّة. ومن هذا الباب نجدها قد تساهلت في مواجهة حلّ المسائل الكلّيّة والمتافيزيقيّة. انطلاقًا من أنّ هذا البرنامج قد واجه الإبهام والحيرة من حيث الاعتقاد بمبدإ الوجود وأصالته، فإنّه يكون قد ترك الأطفال يواجهون، وحيدين وحيارى، كمًّا كثيرًا من الأسئلة الأساسيّة بشأن موضوع الوجود وبدايته ونهايته. عرّف هذا البرنامج نظام الوجود بطريقة مغشوشة ومثيرة للتساؤل والاضطراب، ما يؤدّي إلى ضياع الأطفال وقلقهم في خضمّ الحياة. ومن ثمّ يبعد هذا البرنامج الأطفال عن الميول الفطريّة والمتعالية.

على صعيد علم القيم، فإنّ النزعة النسبيّة في المعرفة والتي تحصل على إثر الحوار الحرّ للأطفال من ناحية، والتساهل في مواجهة المفاهيم المتافيزيقيّة من، ناحية أخرى، والذي يبرز على إثر الاعتقادات العملانيّة والطبيعيّة لليبمان، يؤدّيان إلى اتّصاف مباني علم القيم في هذا البرنامج بالنزعة النسبيّة كذلك. وعليه، فإنّ الاعتقاد بالسعادة النسبيّة وعدم الاعتناء بالخير المطلق سيبرز حتمًا، ويؤدّي إلى تجاهل استعدادات التعالي لدى الأطفال، وغضّ الطرف عن خاصّيّة طلب الكمال فيهم.

مع هذا، وبالنظر إلى وجوه الاشتراك بيّن برنامج الفلسفة للأطفال والحكمة المتعالية

المستفادة من مباني الفلسفة الإسلاميّة وخصائص هذا البرنامج في تزويد الأطفال بالمهارات العقلانيّة، يمكن عن طريق حذف مسائل الاختلاف وعدم الانسجام، من جهة، وتبنّي المسائل المنسجمة والمشتركة، من جهة أخرى، وإصلاح المسائل الناقصة للاستفادة من النسخة المعدّلة لهذا البرنامج في نظام بلدنا التربويّ.



دراسات و أبحاث

تصدير أوّليّ حول المباحث المنطقيّة في فِنومنولوجيا هوسرل

نادر البزري |

الحبّ الإلهيّ: قراءة في الأدبيّات الشيعيّة التأسيسيّة

شفيق جرادي |

اعادة النظر في المعرفة: الأسلمة والمستقبل

ميريل دافيس |

تصديـر أوّليّ حـول المباحـث المنطقيّـة في فِنومنولوجيا هوسرل[1]

نادر البزري[2]

شكّلـت ترجمة كتاب **مباحث منطقيّـة**، لإدموند هوسرل، إلى لغة الضادّ أثـرًا، لا يُستهان به، على الاشتغـال الفلسفيّ العربيّ. يبسط هذا البحـث، مستفيدًا من مقدّرات اللغة العربيّة، لعناصر الفكر الفلسفـيّ الفِنومنولوجـيّ، كما وضعه هوسرل. طمح هوسرل إلى تأسيـس قواعد للمعرفة، متّخذًا مـن الفِنومنولوجيـا ملاكًا لذلك، مـن أجل أن تصبح علمًـا قبليًا لا علمًا أمبيريًّـا أو تجريبيًّا وقائعيًّا فحسـب؛ على غـرار بعض مدارس الفكر الفلسفـيّ العربيّ الكلاسيكيّ التي أكّـدت على أسبقيّة الماهيّة وأصالتها بدلًا من أسبقيّة الوجود العينيّ الخارجيّ الوقائعيّ وأصالته.

المفردات المفتاحيّة: مباحث منطقيّـة، إدموند هوسرل؛ الفِنومنولوجيا؛ القصديّة؛ الذات المجاوزة؛ الوعي؛ الزمن.

إنّ ترجمة **المباحث المنطقيّة** *Logische Untersuchungen*[3]، الذي وضعه إدموند هوسرل E.

(١) ورقـة بحثيّـة قدّمت في المنتـدى الفلسفيّ في معهد المعارف الحكميّـة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بـيروت، في ٢٦ آذار، مارس، ٢٠١٣.

(٢) الجامعة الأميركيّة في بيروت.

(٣) E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Erster Theil: Prolegomena zur reinen Logik* (Halle: Max Neimeyer, 1900); E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Zweiter Theil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Halle: Max Neimeyer, 1901).

Husserl، إلى اللغة العربيّة، من قبل الأستاذ موسى وهبه[٤]، حدث ثقافيّ ومعرفيّ هامّ، وله دلالات فكريّة تساهم في تحفيز ممكنات الاشتغال في الفلسفة من خلال لغة الضادّ. وهذا الأمر يحمل تفتّحات لأفق جديد من التأمّل في كيفيّات تناول قضايا الفلسفة من خلال الترجمة إلى العربيّة، وما يتطلّبه ذلك من النظر في سُبُل استخدام الألفاظ والمصطلحات والاشتقاقات الحاملة للفكر والمتصارعة معه، مع الارتكاز على ما ورد عند الأقدمين والمحدَثين، في المعاجم وطرائق التلفّظ بالكلمات ذات المحتوى المعرفيّ، في تفعيلات لسان العرب ومحمولاته الفكريّة.

مستفيدًا من هذه المقدّمة، أو التصدير، ومن باب التمرين الفكريّ والارتياض بالعلوم الفلسفيّة والمنطقيّة، أريد أن أحاول مقاربة بعض عناصر الفكر الفلسفيّ الفِنومنولوجيّ Phänomenologie الكلاسيكيّ، كما وُضعت أسسه عند هوسرل، ولكن من خلال اللغة العربيّة. وعلى سبيل التحديد، فإنّني أصبو إلى التقدّم بقراءة هذا الفكر، وإن أتت القراءة ابتدائيّةً، مستلهمًا ترجمة **المباحث المنطقيّة** إلى العربيّة، ومختبرًا سُبُل استخدامها في تفعيل التفكّر الفلسفيّ.

لقد كان هوسرل، في **مباحثه**، وفي سياق تطوّر فكره الفِنومنولوجيّ، طامحًا إلى وضع قواعد للمعرفة، من أجل إيضاح المعارف والمناهج. ولعلّه، كذلك، كان يصبو إلى الدفع بالطموح المعرفيّ نحو تأسيس علم العلوم بمجملها مرتكزًا إلى الفِنومنولوجيا.

لن أتوقّف، في هذا السياق، عند مرحلة هاله Halle من تطوّر فكر هوسرل[٥]، بل سوف أتطرّق أيضًا، وإن اقتصرْتُ على التلميح، إلى مفاهيم أساسيّة أخرى، ظهرت لاحقًا في مرحلتَي غوتنغن Göttingen، وفرايبُرغ Freiburg.

يتّخذ هوسرل من انتقاد أشكال السيكولوجيّة الإمبيريّة *empirical psychologism* كافّةً منطلقًا له. وبعدها يحاول تجاوز السيكولوجيا الوصفيّة للوصول إلى ما أسماه «الذات

(٤) إدموند هوسرل، مباحث منطقية: **مقدّمات في المنطق المحض** (في ٣ مجلّدات)، ترجمة موسى وهبه (بيروت: كلمة – المركز الثقافيّ العربيّ، ٢٠١٠).

(٥) أي المرحلة التي قضاها هوسرل في جامعة هاله Halle (١٨٨٧–١٩٠١) قبل أن ينتقل إلى جامعة غوتنغن Göttingen (١٩٠١–١٩١٦)، حيث بات أستاذًا. أمّا المرحلة الأخيرة فقد قضاها في فرايبُرغ Freiburg إلى حين تقاعده عام ١٩٢٨.

المجـــاوزة» *transcendental ego*[٦]، لا مــن خــلال التكويــن، بــل من خــلال وجودها الحقائقيّ. إذ إنّ بعدها التكوينيّ الإنشائيّ ينتسب إلى فكر إيمانويل كانط I. Kant، وقد كان طمـوح هوسرل أن يتجاوزه. ولكنّه لم يتمكّن من ذلك عبر **المباحث المنطقيّة** وتطلّب مثل هذا المَطْمَح معالجات برزت في كتابات وأعمال لاحقة له.

يشتمـل كتـاب **المباحـث المنطقيّة** علـى ستّة مباحـث إبستيميّـة. وهي تتنـاول النظر في استخراج المعاني، والدلالات، والتعابير، والتعاطي مع الكلّيّات، والتفكّر في ممكنات وضع أنطولوجيا صوريّـة *formal ontology*، بالإضافة إلى البحث في مسائل التحليل والتركيب (أو التأليف)، وعلاقة الأجزاء بالكلّ، والتبحّر في طبيعة القصديّة Intentionalität وبنيتها، والنظر في حيثيّات العلاقات بـين الحقيقة (الحقّ)، والحدس (Anschauung / *Intuitus*)، والمعرفة *Epistêmê*.

يركّـز هوسرل على مـا يمكن وصفـه بأفاعيل الوعـي القصديّـة (Aktbewusstsein / *intentional acts of consciousness*)، أو نشاطـات الوعـي القصديّـة (Bewusstsein / *conscientia*)، أو التجـارب القصديّة، مع النظـر إليها بمجملها على أنّها وحدات للتحليل الفِنومِنولوجيّ ولمقاصد الوعي.

وفي معرض اجتهاده في سبيل تخطّي السيكولوجيّة (*psychologism*)، يرفض هوسرل اختزال الطروحات المنطقيّـة، والكلّيّات، والعدد، إلى مجرّد حالات ذهنيّة، أو نشاطات في فيزيـاء الدمـاغ وجسمانيّته. بل يجدهـا موضوعيةً *objective* من حيـث كونها هدف في مقاصـد الوعي. وفي ذلك إحالـة إلى الأفاعيل (أو النشاطات) القصديّـة للوعي، سواء من حيـث كونها من مقام المجـرّدات *abstracta*، أو (من حيث كونها) كمالات وقائعيّة عينيّة *concreta*.

يركّـز هوسـرل علـى الموضـوع Objekt في كيفيّة تمظهـره في حـالات أفاعيل الوعي القصديّـة، وفي سيـاق نشاطه القصـديّ التهديفيّ. وهو يريد، من خـلال ذلك، أن يصف Deskription الوعـي، ويضـع التحليل البنيويّ له، عوضًا عن القـول بصدوره عن نشاط

(٦) استُعمل الحرف المائل في اللغات الأجنبيّة في ما سوى الألمانيّة (الإنكليزيّة، واليونانيّة، واللاتينيّة، والفرنسيّة) - ما خلا أسماء الكتب، أو ما أُريدَ توكيده بالطبع.

دماغـيّ جسمـانيّ، أو اختزاله إلى مجرّد حالات من الشعور النفسـانيّ التي لا محتوًى قصديًّا لهـا. فهو يدرس التجربـة Erfahrung الموتعية ذاتَها ببعدها القصـديّ. أي إنّه يشير بذلك إلى الاوتعاء بموضوع ما مقصود في الوعي، ومن خلال كيفيّات قصده في أفاعيل الوعي.

يُشـار إلى المعنـى، هنا، على أنّه المقصـد *intentio* الذي له موضـوع يتّفق معه، ويقابله بالتضايف Korrelation .

ثمّ إنّ أفاعيل الوعي القصديّة متعدّدة، فتجدها في مقامات الإدراك، والحكم، والتخيّل، والتذكّـر، والإرادة، والشعور، والإحساس، والتمييز، والقياس، أو حتّى ما يواكب الحراك الجسمانيّ الإنشائيّ (*constitutive kinaesthetic*).

أمّـا الموضوعـات المقصـودة بأفاعيل الوعـي القصديّة هـذه فإنّها تكون مـن المقامات التاليـة: مـا يُدرَك وما يُحكَم بـه أو عليه، وما يُتخيّـل، وما يُستذكر، وما يُميَّـز، وما يُقاس؛ وعلـى هـذا المنوال سياق توابعها. تترابط الأفاعيل القصديّـة مع الذات *ego*، وهي من باب مـا يسمّيـه هوسرل – حسب الاصطـلاح الإغريقيّ القـديم – «*noêsis*»، وهي حالة وعي قصديّ (يَنْوي) – أي إنّها قصديّة من حيث نيّة الوعي (النيّة: *intention*) – أو وجهة نحو الموضوع المقصود، الـذي منه تستمدّ المعاني والدلالات. الموضوع المقصود، هنا، من وراء أفاعيـل الـ «*noêsis*» noetisch، والذي يتطابق معها ويرابط بهـا، يُسمّى «*noêma*». أمّا أبعاده التفصيليّة فتُسمّى «*noêmata*»[٧].

أمّـا الموضـوع فهو الشـيء كما هو مقصـود في الوعي القصـديّ المتّجه إليـه، الراجع نحـوه. وهـو، بذلك، ليس الموضـوع القصديّ عينـه. يكـون الموضوع مفارقًـا للوعي (Transzendenz)؛ أو يمكـن أن يكون مفارقًا للوعي مع وجود خارجيّ عينيّ لكيفيّة تجلّيه في مادّيّة هيوليّته. وكذلك يمكن أن يكون الموضوع القصديّ مفارقًا للوعي، ولكن من باب الافتراض، أو حتّى الهَلوَسَة (*hallucination*)، أي لا وجود خارجيًّا، عينيًّا، له، ولا تجربةً مشتركـةً مع بقيّة الذوات *subjects* تتّفق له. ولكن، بالمجمل، يمكن القول إنّه بلا موضوع

(٧) يعالج هوسرل العلاقات البنيويّة بين الـ *noêsis* والـ *noêma* في شكل موسّع في كتابه الأمائيل:
E. Husserl, *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Band I* (Halle: Max Niemeyer, 1913), pp. 179-264, § 87-127.

قصديّ لا توجد قصديّة؛ وبلا قصديّة لا يوجد وعي؛ بل مجرّد معيش نفسيّ (Erlebnis; *le vécu*)، أو حالة وجدانيّة ما، بلا وجهة وبلا محتوًى، أو اوتعاء أو امتلاء.

وثَمَّ بين الوعي القصديّ، الفاعل من حيث كونه *noêsis*، وبين الـ *noêma*، وما لها من حيثيّات (*noêmata*)، تضايفًا، وتوافقًا، وترابطًا، وتقابلًا. إذًا، ثَمَّ، في الوعي القصديّ، من حيث ترابط أفاعيله مع موضوعاته، بنيةً نَوِيّةً/مَنوِيّةً (noetisch/noematisch; *noetico/noematic*)، بحيث تكون الموضوعات هي عينها المقاصد، والأفاعيل القصديّة هي المتّجهة نحوها في الوعي.

إنّ ما يسعى إليه هوسرل، في **مباحثه المنطقيّة**، هو تأسيس أنطولوجيا صوريّة (*formal ontology*) تحاكي المنطق في تناولها لموضوعاتها وللوجود. ويمكن أن تكون الأنطولوجيا، في بعدها الصوريّ، مركّبةً كبنية (Struktur; Bau) تحاكي بنى المنطق والرياضيّات، أو حتّى ما قارب الجومطريّا (الهندسة)، من حيث التركيز على الصور الحدسيّة التي يمكن من خلالها الاستحصال على معرفة بالموضوعات القصديّة، أو محاكاة نظريّات المجموعات *set theory*، في إطار علم العدد (الأريثماطيقيّ)، في فهم ترابط الجزء بالكلّ، أو علاقة الـ *noêma* بما يتّفق لها من حيثيّات الـ *noêmata*، وما لهذه من ترابط بالـ *noêsis*.

فلننظر الآن إلى الحدس (Anschauung; *intuitus*): المعطى المباشر لتجارب الوعي القصديّة. فالحدس هو المانح والمعطي بالأصالة (Originär Gebende). وفي هذا إشارة إلى المبدإ الأساس في الفِنومنولوجيا، أي المراد من الدعوة إلى «العودة إلى الأشياء ذاتها»: zu den Sachen selbst[٨]، أي الأشياء من حيث كونها موضوعات قصديّة تتوافق مع أفاعيل الوعي القصديّة في شكل متضايف Korrelat.

إنّ الفِنومنولوجيا، في سعيها إلى تأسيس أنطولوجيا صوريّة، تؤكّد نفسها، هنا، كعلم القبليّات *a priori* المحض. أي إنّ حالها هو حال الرياضيّات التي تضع الشروط القبليّة لدراسة الطبيعة، في العلوم الدقيقة والوضعيّة، من غير أن تدرس الطبيعة عينها، أو بحدّ ذاتها، في أبعادها وقياساتها الواقعيّة (أو الوقائعيّة Faktisch).

(٨) حتّى ولو أن مارتن هايدغر اتّخذ مسارات فلسفيّة مغايرة لتلك التي سلكها هوسرل إلّا أنّه أبقى على القول بالعودة إلى الأشياء ذاتها كما شدّد على ذلك في كتابه الكينونة والزمن:
M. Heidegger, *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer, 1953), §7.

من هنا، فإنّ الفِنومِنولوجيا هي علم الممكنات الذي له من خلالها (أي الممكنات) أسبقيّة على علوم الواقعيّات أو الوقائعيّات (Tatsachenwissenschaft). وتطمح الفِنومِنولوجيا إلى أن تكون علمًا قَبْليًّا *a priori*، لا علمًا إمبيريًّا empirisch، أو تجريبيًّا وقائعيًّا، فحسب. والقَبليّ، هنا، حاله كحال الفكر الرياضيّ الصوريّ التجاوزيّ (Transzendentale) في أبعاده المنطقيّة والافتراضيّة المخياليّة. وهذا ما يشير إلى انتظام الأشياء، وتطابقها مع الأماثيل (Ideen)؛ أي انتظام الأشياء وترابطها (*ordo et connexio rerum*) مع انتظام الأماثيل وترابطها (*ordo et connexio idearum*) – كما هو الحال مع توافق قصديّة الوعي (*noêsis*) مع ما يتّفق لها من الموضوع المقصود بها (*noêma*)، وبما لها من حيثيّات قصديّة كأجزاء للكلّ (*noêmata*).

إذًا، ترتكز الفِنومِنولوجيا، التي تؤسّس لأنطولوجيا صوريّة، في نظرها في الموجودات عبر الأماثيل (Ideen)، على أسس مفهوميّة ومعرفيّة شبيهة بتلك الفاعلة في المنطق المحض، والرياضيّات المحضة.

وهنا، تُفهم الأنطولوجيا صوريًّا على أنّها علم ماهويّ (eidetisch)، قَبليّ *a priori*، يتخطّى العلوم التجريبيّة الوقائعيّة الإمبيريّة (empirisch)، ويؤسّس لها. وهو بذلك ينهج نهجَ أساليب التنظير والتفكّر الرياضيّ في الوجود والموجودات، وإن لم يتوقّف عنده (النهج)؛ بل ينظر إليه على أنّه جزء من العلم الماهويّ، الباحث في ماهيّات الأشياء الصوريّة (*eidoi*)، من حيث كونه علم الممكنات والقبليّات الذي يرابط في الوعي القصديّ المحايث *immanent*، وفي توجّهه التجاوزيّ *transcendental* نحو الأشياء والموضوعات بقصديّة.

وفي هذا إشارات إلى ما ورد عند الأقدمين، في بعض مدارس الفكر الفلسفيّ المكتوب بالعربيّة، في سياق تاريخ الحكمة والفلسفة في الحضارات الإسلاميّة، حيث تمّ التوكيد على أسبقيّة الماهيّة وأصالتها بدلًا من أسبقيّة الوجود العينيّ الخارجيّ الوقائعيّ وأصالته، وإن اختلفت الأساليب، والمناهج، والأطر المعرفيّة، عند تناول هذه المسائل في إطار الفِنومِنولوجيا في شكلها المعاصر، وكما وردت في بُعدها التأسيسيّ عند هوسرل تحديدًا.

والموضوع، في مجمل هذه التأويلات، ليس هو الموضوع المقصود عينه. وعليه، فإنّ الدلالات والمعاني تختلف مع اختلاف كيفيّة تمظهر الموضوع المقصود، بما هو مقصود في الوعي القصديّ له. والمثال الذي يسوقه هوسرل، في هذا السياق، يشير إلى التمايز بين

شخص نابليون Napoleon المنتصر في معركة جينا Jena، وشخص نابليون المنكسر في معركة واترلوو Waterloo. فالمقصود في الوعي القصديّ «للمنتصر» مغاير لما هو مقصود في الوعي القصديّ «للمنهزم»، وإن كان ذلك المنتصر، وذاك المنهزم، كلاهما يشير إلى شخص واحد (نابليون)؛ وهو الموضوع المقصود بشكل عامّ، من خلال توجّه القصديّة نحو كون «المنتصر» في مكان وزمان معيَّنَين، و«المنهزم» في مكان وزمان آخرين. ففي كيفيّة تمظهره في أفاعيل الوعي، كما هو مقصود، نراه ينشطر إلى «منتصر» و«منهزم».

هنا، يبرز التباين بين الحالتين في الدلالات والمعاني، وفي تجلّيات متعدّدة لموضوع واحد يقاربه الوعي بأفاعيل قصديّة مختلفة، تُظهر تعدّديّة السمات التي يتبدّى فيها من خلال الوعي.

ثمّ إنّ الدلالات والمعاني إنّما تُقدَّم وتعطى من خلال ارتكازاتها إلى المعيش Erlebnis القصديّ، حيث يكون ثَمَّ توافق بين الذات العارفة، والموضوع الذي تحيط به معرفتها. فالموضوع يغدو، هنا، كوحدة أمثوليّة *Ideation* لها قيام أمثوليّ *ideal* رغم سيلان الزمن، والحراك المكانيّ، وتعدّد الدلالات مع تغيّر كيفيّة قصد الموضوع في أفاعيل الوعي ولحاظه.

وهكذا، فإنّ الموضوع يتكوّن Konstitution في ظهوره عبر الزمن (Zeit) والمكان (الفضاء Raum) بحيث لا يُعطى دفعةً واحدةً، بل يتقوّم تباعًا، وعلى خلفيّة أفقه Horizont القصديّ، الذي يستجمع الحاضر في الماضي القريب، وما يُستشفّ ويُتوقّع في المستقبل القريب، كذلك.

وهنا، يُستجمع الماضي القريب عبر حافظة Retention من حيث كونه فاعل في الذِكر. أمّا المستقبل القريب المتوقّع فإنّه شبه استباقيّ Protention. وقد أشار مارتن هايدغر M. Heidegger إلى هذه الرؤية للزمن في تبيانه الاختلاف الأنطولوجيّ ontologisch والأنطيّ ontisch بين الزمنيّة Temporalität، من حيث هي زمنيّة الدازين Dasein (الوجود هنا/هذا)، والزمن السيّال العاديّ، أي Zeitlichkeit. حتّى إنّه قال، في مقالة «مفهوم الزمن» *Begriff der Zeit*[٩]، «أنا الزمن»، أي إنّني أنا من يُقاس من خلاله الوعي بسيلان الزمن، أي الذات من حيث كونها مُزمِّنة للزمن في بعده السيّال (ولكن هايدغر

(٩) M. Heidegger, *Der Begriff der Zeit* (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004).

يتجنّب القول بالذات، و يعبّر، في المقابل، بالوجود الدنيويّ هنا، أي دازَيْنْ).

وينتقل أفق الموضوعات القصديّ، في سيلان الزمن والحراك المكانيّ، من التجارب الفعليّة إلى تفتّح التجارب الممكنة، والشبه استباقيّة في القصديّة، والتي تترقّب توكيد بداهة Evidenz توحُّدِ هويّة الموضوع في مرور الزمن، وعلى الرغم من سيلانه والحراك المكانيّ. فالموضع، في نسق تفتّح أوجهه، وتمظهراته عبر سيلان الزمن والحراك المكانيّ، يبقى على وحدة هويّته *ipseity*. كما أنّ قصديّة الوعي القاصد له كموضوع تستبق آفاق تفتّحاته وتتوقّعها.

إنّ هذه الوحدة في الهويّة تشير إلى تعدّد أوجه الموضوع، وتمظهراته في الإدراك، كشكل من أشكال أفاعيل الوعي. تترسّخ وحدة الهويّة من خلال ما يظهر، وما يحتجب من وراء الظهور من أوجه الموضوع. وهذا كلّه يشير إلى استجماع الموضوع تمظهراتَه في الوعي، عبر سيلان الزمن والحراك المكانيّ، بحيث يكون القَبل والبَعد - ممّا يتمظهر منه - وحدات لهويّة موحّدة، غير منقسمة، كما تتجلّى في أفاعيل الوعي الجامع لها من خلال ما يُستجمع في الموضوع عينه.

كما تشي الممكنات المتعدّدة في تفتّحات أوجه الموضوع بمكانة الذوات الأخرى، ونظرتها ووعيها. هذه الذوات التي تتبدّى للذات *ego* من خلال التعاطف (*Einfühlung*; *intropathie; empathy*)، من حيث كونها استجماعًا توحيديًّا للذوات Intersubjektivität حول أفق أو آفاق مشتركة.

والهيولى (hyletik; *hulê*) تشير هنا إلى ركيزة التجربة الحسّيّة فقط، بينما التجربة هذه تمرّ في هذا السياق عبر قصديّة الأفاعيل الناشطة في الوعي، وتقارُبها بين الذاوت المفارقة، عبر تمظهرات التعاطف في قصديّات الوعي. والقصديّة يكون محتواها أقرب إلى الشكل الصوريّ (*morphê*). تكون الماهيّات المورفولوجيّة (*morphological essences*) هنا متقابلة مع مفاهيم العلوم الوصفيّة التي يستحصل عليها عبر الحدس الحسّيّ، بينما الماهيّات الأمثوليّة (*ideal essences*) تتقابل مع مفاهيم العلوم الدقيقة[١٠].

(١٠) يتوسّع هوسرل في تحليل الفرق بين هذه الماهيّات في:

Ideen I, op. cit., §74.

أمّـا الـذات المجـاوزة *transcendental ego* فتتفتّـح نحو الآخـر في علاقة بين ذوات مجـاوزة، من خـلال عالم موضوعـيّ صالح لهـم جميعًا، يتبـدّى في فلسفة مجـاوزة مثاليّة *Idealismus*. وهـذا ما أشار إليـه هوسرل في عمل آخر له (**أزمة العلـوم الأوروبيّة**)[١١] بتعبير «عالم المعيش» (أو عالم المحيا: *life-world* ;Lebenswelt).

وبعد، فلا يسعنا الخوض في شـؤون الفِنومنولوجيا من دون التطرّق إلى مسألة المناهج. وفي هـذا السيـاق، يشير هوسـرل إلى محوريّة منهج التعليـق *suspension*، أو مـا يُشار إليه بالمصطلـح الإغريقـيّ *ἐποχή* –«آيبوخه» *epokhê*. ما يتطلّبه هـذا المنهج هو تعليق الموقف – أو النظرة الطبيعيّة – الذي يسلّم بوجود العالم المفارق للوعي في وجوده الخارجيّ العينيّ الهيـوليّ، والتركيـز، عوضًا عن ذلك، على ممكنـات الحدس الماهـويّ في تلقّف المعيشات القصديّـة. يصبح التعليق، بذلك، منهجًـا إرجاعيًّـا Reduktion، لا اختزاليًّا. وهو بذلك أيضًا تجاوزيّ، ويوصل إلى تلمّس الذات الترانساندانتاليّة، وتخطّي السيكولوجيّة.

فالتعليق يشير إلى حالة الوعي الصافية، التي تتعدّى الفهم الطبيعيّ، الأمبيريّ والتجريبيّ، فتحيل الوعي المحض نحو تفتّح العلم بالعالم والوجود من خلال العلم بالذات.

«اعـرف نفسك»، تصبـح المقولة المتجـدّدة للمنطـوق السقراطيّ/الأفلاطونيّ القديم، ولكن بحلّة فِنومنولوجيّة تمرّ عبر تفحّص الوعي لذاته (Selbstbewusstsein)، ومن خلال ذلك تفحّصه لما يتبدّى، من العالم والموجودات، كموضوعات قصديّة لأفاعيل الوعي الذاتيّ بالذات.

لعلّ هذا التقديم الأوّلي لمباحث هوسرل المنطقيّة يحفّز التفكّر (denken; gedanke) في مسائل الفِنومنولوجيا الكلاسيكيّة من خلال اللغة العربيّة.

إنّ مثل هذا الـمَطْمَح له إمكانات التحقّق إذا ما واكبت ترجمة **المباحث المنطقيّة** تكملة في وضـع ترجمات لمؤلّفات أخرى لهوسرل، وظهور أعمال بالعربيّة تُعنى بوضع الشروحات، والتعليقـات، والتنقيحـات عليهـا، ومتابعة تلك الجهـود في وضع فكر هوسـرل في إطار

(١١) E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendentale Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänaomenologische Philosophie* (Hague: Martinus Nijhoff, 1962).

مجموعـات أخرى من الأعمال التي واكبت تطوّر الفِنومنولوجيـا وفعّلته كما هو الحال مع مدرسـة مارتـن هايدغـر M. Heidegger وموريس ميرلو–پونتـي M. Merleau-Ponty وغاستـون باشـلار G. Bachelard، وآخرين، عندها، يمكن القـول إنّ فكر هوسرل دخل إلى اللغـة العربيّة، وفعّل ممكنات الاشتغال بقضايـا الفِنومنولوجيا في الفكر العربيّ المعاصر، وحفّـز ظهور مولّدات جديـدة للفلسفة، ولتعبيرات عن الفكـر الفلسفيّ في العربيّة، يمكن أن يتمّ تأسيسها مـن خلال منهجيّات في البحث تتفاعل مع مناهج المباحث الفِنومنولوجيّة بأوجهها المتعدّدة؛ هذه المباحث التي تنظر إلى دور الفلسفة على أنّه لا يزال قواعديًّا وتأسيسيًّا للعلوم النظريّة، والوضعيّة، والأمبيريّة الدقيقة.

الحبّ الإلهيّ

قراءة في الأدبيّات الشيعيّة التأسيسيّة[1]

شفيق جرادي[2]

إن الحبّ إلّا عضد العلاقة التي تجمع الإنسان بمصدره الذي هو الله. وقد بسطت الأدبيّات الإسلاميّة لمحوريّة مبحث الحبّ من حيث هو منهج سلوكيّ يؤكّد أن لا بدّ لأيّ منظومة، معرفيّة وعملانيّة، من مرتكز فلسفيّ متافيزيقيّ، ورؤية دينيّة تأسيسيّة. يمثّل الحبّ تمام الحقيقة الإلهيّة في ذاتها وروابطها وتجلّياتها، وهو، في متافيزيقا الفلسفة الإسلاميّة، يمثّل صنو الحياة الذي يسري في كينونة كلّ موجود بجدل من العشق والشوق.

المفردات المفتاحيّة: الحبّ؛ التسامح؛ الشوق؛ العناية؛ الوجد؛ الإخلاص؛ الصحيفة السجّاديّة.

الحبّ محور من المحاور المركزيّة في دراسة الشأن والأحوال والطبيعة الإنسانيّة. وقد وضعت معالجات لهذا الموضوع في الدراسات النفسيّة، والأدبيّة، والفلسفيّة، والدينيّة. إذ يمكن أن يُدرس الحبّ في انفعالاته النفسيّة التي تلبّي الرغبات وتولّدات الجسد، وتأثيرات ذلك على نظرة الإنسان لشخص، أو لأمر ما، بما ينعكس على مجمل علاقاته الشخصيّة والتكوينات الاجتماعيّة والنفسيّة في كثير من الأحيان. وقد يُدرس الحبّ في مظاهره الأدبيّة والثقافيّة والحضاريّة، سواء عبر الآثار الفنّيّة، أو النصوص وما تحمل من رحلات عميقة في داخل الذات المتأمّلة بأوجاعها وتأوّهاتها وأمانيها، لتكشف عن بُعد من لطافة الذات وشفافيّتها خارج عالم الأشياء والأرقام والمعادلات القاسية، بل حتّى خارج عالم الضوابط والقوانين.

ثمّ إنّا قد ندرس الموضوع ببعض من بُعده الفلسفيّ الذي يرى في مسار الموجودات تجاه

(١) ورقة أُلقيت في مؤتمر بعنوان «تأمّلات في طبيعة الحبّ والتسامح» في جامعة سيّدة اللويزة، في ٢٣ تشرين الأوّل، أكتوبر، ٢٠١٣، لبنان.

(٢) مدير معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

ذاتها ومصدرها عشقًا وشوقًا به تتولّد الحياة. أو إن شئت فقل: به تتكوّن الموجودات بجدل من الحبّ والحياة اللذان لا ينفصلان البتّة، حسب الفلسفة الإسلاميّة، لا سيّما الإشراقيّة والعرفانيّة منها، والتي تأثّرت أيّما تأثّر في أصولها ومنهجيّتها بالرؤية الدينيّة.

أمّا المبحث الدينيّ، فلقد تعرّض فيما تعرّض له وهو يبحث موضوعة الحبّ إلى أمور منها:

١. علاقة الله بخلقه وما أوجده أو ما صدر وتولّد عنه. ومن تعبيرات الأدبيّات الإسلاميّة بهذا الشأن الحديث القدسيّ «أحببت أن أعرف فخلقت الخلق لكي أُعرف»[٣]. وإذا كانت هذه الصيغة للحديث من الأدبيّات التي تمثّل موردًا خاصًّا بالاتّجاه الصوفيّ، فإنّ كلمة الرحمة وصفتَي الرحمن الرحيم، اللتان تعادلان تمام معنى اسم الله سبحانه في ﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾، توضحان دلالة الحبّ الذي يتجاوز الذات بما هي هي، نجد الذات بمشيئتها السارية وظلّها الممتدّ إلى كلّ موجود ومتولّد ومخلوق.

٢. علاقة الإنسان بمصدره الذي هو الله سبحانه، المبنيّة على الحبّ المفعم بالرهبة والرغبة والرجاء. «اللهمّ وإنّي أتوب إليك من كلّ ما خالف إرادتك أو زال عن محبّتك، من خطرات قلبي، ولحظات عيني، وحكايات لساني»[٤].

وذاك الأمل والشغف العظيم الذي يجعل صاحب الابتهال يناجي ربّه، «إلهي ما ألذّ خواطر الإلهام بذكرك على القلوب [...] وما أطيب طعم حبّك، وما أعذب شرب قربك»[٥]، وأنّ هذه الأحاسيس لا تخلو من مضمون من المعرفة والرؤية والتعقّل، بل هي منبع من منابع التعقّل والمعرفة وتكوين المعرفة.

> إلهي بك هامت القلوب الوالهة، وعلى معرفتك جمعت العقول المتباينة [...]، أنت المُسبَّح في كلّ مكان، والمعبود في كلّ زمان، والموجود في كلّ أوان، والمدعوّ بكلّ لسان، والمعظّم في كلّ جنان[٦].

وهذا ما يولّد سرّ العبادة المبنيّة على الحبّ، والمسمّاة بلسان الإمام عليّ، عليه السلام،

---

(٣) محمّد باقر المجلسي، **بحار الأنوار** (بيروت: دار الوفاء، لا تاريخ)، الجزء ٨٤، أبواب النوافل اليوميّة وفضلها وأحكامها وتعقيباتها، الباب ١٣، الصفحة ٣٤٤.

(٤) الإمام عليّ بن الحسين، **الصحيفة السجّاديّة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، تقديم وشرح غالب عسيلي، الطبعة ٩ (بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ٢٠١٢)، «دعاؤه، عليه السلام، في ذكر التوبة وطلبها»، الصفحة ١٦٣.

(٥) المصدر نفسه، «مناجاة العارفين»، الصفحة ٣٦٤.

(٦) المصدر نفسه، «مناجاة الذاكرين»، الصفحتان ٣٦٥ و٣٦٦.

بعبادة الأحرار حينما وصف صنوف العبادة فقال: «إنّ قومًا عبدوا الله رهبةً فتلك عبادة العبيد، وإنّ قومًا عبدوا الله رغبةً فتلك عبادة التجّار، وإنّ قومًا عبدوا الله حبًّا وشكرًا فتلك عبادة الأحرار»[7].

٣. علاقة الإنسان بذاته التي إمّا أن ينساق فيها إلى حبّ الدنيا والهوى والرغبات المسمّاة بالشهوات وزينة النفس والحياة الدنيا، أو أن ينغمر بالحبّ الفطريّ للوجود في أصل مصدره، وللموجودات في تجلّيات مظهرها الكاشف عن سرّ النور والحياة الخالدة في محضر الرحمن الرحيم، وهو المسمّى بمصدر دين الإنسان الإلهيّ المفتوح أزلًا وأبدًا وسرمدًا على الله سبحانه.

٤. وقد نبحث الحبّ في انعكاساته على الصيغ التشريعيّة والحقوقيّة باعتباره ركنًا من أركان بناء القوانين وأنظمة الحقوق، وإن أخذ المبحث في هذا الإطار عناوين أخرى من مثل: الرحمة، والتسامح، والمرونة، والعنف والتساهل، وغيرها من مفردات تركّزت في الأدبيّات الإنسانيّة والحقوقيّة. وبالغالب، فإنّ هذا النحو من البحث يعمل على أن يعالج روح فلسفة الحقوق والقوانين، وأنّها هل تقوم على مبدإ الروح أو القانون المُلزم؟ هل تقوم على مبدإ الحبّ والتسامح أم على مبدإ الواجب والقطع ولو العنفيّ أحيانًا أو غالبًا؟

انطلاقًا من هذه الجهات التي نقارب بها المبحث، سوف نسعى لنرى مظاهر الحبّ والتسامح في السلوك الإسلاميّ وصدوره عن وجدان دينيٍّ خاصّ ينطوي على أفق متافيزيقيّ وإلهيّات معرفيّة عرضتها النصوص الإسلاميّة القرآنيّة والروائيّة، إلّا أنّنا سنعمل على ترسيخ المبحث بمحوريّة نصوص الدعاء والمناجاة. وذلك لأسباب عدّة منها:

السبب الأوّل: كون المطلوب هو معرفة مصادر المبحث في العقل والسلوك الشيعيّ، ومن المعلوم أنّ الدعاء والمناجاة، خصوصًا تلك الواردة في **الصحيفة السجّاديّة**، هي من أهمّ مصادر المعرفة الإسلاميّة الشيعيّة، علمًا أنّ هذه الصحيفة ترجع إلى الإمام عليّ بن الحسين بن أبي طالب، عليهم السلام، وهو من الرجالات الكبار عند السنّة والشيعة. إلّا أنّه وصحيفته حملا مرجعيّةً استثنائيّةً عند الشيعة الإماميّة.

(٧) الإمام عليّ بن أبي طالب، **نهج البلاغة**، تحقيق هاشم الميلاني (النجف الأشرف: العتبة العلويّة المقدّسة – مكتبة الروضة الحيدريّة)، باب «المختار من حكم أمير المؤمنين ومواعظه»، الصفحة ٥٥٧، الحكمة ٢٢٨.

السبب الثاني: إنّ الأدعية والمناجاة خطاب تمحّض بمضامين الخطاب القرآنيّ وقيمه، ثمّ صدر عنه بروحيّة تعبّر عن رؤيتها وحبّها ونزوعها نحو الله سبحانه، بحيث أمكن القول: إنّ الأدعية والمناجاة الواردة في الصحيفة السجّادية هي بمثابة القرآن الصاعد، وتنطوي هذه الأدعية على رؤية للإنسان في موقعيّته من الوجود وحقوقه الذاتيّة والاعتباريّة التي أولاه الله بها، كما وتتناول منهج العلاقة بين الجماعة البشريّة وبين الله سبحانه، من حيث مرتكزات هذا المنهج من الرؤية ومبانيه.

السبب الثالث: اعتبار أهل العرفان أنّ الأدعية هي روح التجربة الإيمانيّة - الدينيّة للإنسان الكامل. ولا يخفى معنى الإنسان الكامل ومحوريّته في الحياة العرفانيّة القائمة أساسًا على الحبّ والشوق والعشق الوجوديّ.

السبب الرابع: إنّ الخطاب بما هو متوجّه إلى الله، فهو يحمل أعلى مستويات المضامين التوّاقة للحبّ والمتجلّية في سموّ وقرب من المصدر والمآل على مرايا القلوب المُحبّة ومظاهر الوجود الفيّاضة بآيات الرحمة والمَحبّة. لكن قبل خوض غمار المبحث في مطاوي الأدعية والمناجاة وبياناتها، سوف نستعرض أصل مبدإ الحبّ والتسامح في المفهوم والسلوك الإسلاميّ، ثمّ بعد ذلك نعالج مبادئ هذا المفهوم والمنهج السلوكيّ لنؤكّد أنّ أيّ منظومة معرفيّة وعملانيّة لا بدّ لها من مرتكز مِتافيزيقيّ فلسفيّ، ورؤية دينيّة تأسيسيّة، وأنّ أيّ منظومة لا تحمل هذا المرتكز فهي كشجرة اجتثّت من فوق الأرض ما لها من قرار، حتّى لو انشعبت أفانين وتكثّرت ثمارًا مختلفًا ألوانها وأذواقها ومشاربها، إلّا أنّها من دون هذه الركيزة ستكون عرضةً للذبول واليباس ثمّ اليباب.

المحبّة والتسامح في الأدبيّات الإسلاميّة

إنّ أوّل ما علينا وعيه في موضوعة المحبّة والتسامح بالناظم والأنظومة الإسلاميّة هو أنّ الإسلام حينما قارب معالجة الحياة المجتمعيّة للإنسان لم يقاربها على أساس من الوجود الفرديّ للإنسان، وإن كان الإنسان الفرد أصلًا في حركة الجماعة البشريّة، بل نظر الإسلام إلى الحياة الإنسانيّة على أساس من حركة المجموع البشريّ في حقل الجغرافيا والزمن،

وتحدّث عن تطوّرات تلحق الجماعة البشريّة في تنوّعاتها، ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ﴾[8]، شعب هذه المنطقة من العالم وقبيلة هذه الجهة من الأرض. ثمّ هناك الإنسان في التاريخ الذي وإن ابتدأ مع آدم الفرد، إلّا أنّ الآدميّة حالة وحقيقة لموجود يصنع الحياة ويصوغ الزمن في امتداداته عبر التاريخ وتمظهره في أحقاب ومضامين من الحضارات تمثّلت فيها الإرادة الإلهيّة عبر خطّ رساليّ وحيانيّ طاب لمحمّد باقر الصدر أن يطلق عليه اسم «خط الشهادة» مستفيدًا من التسمية الموجودة في النصّ القرآنيّ ﴿لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾[9]، وإنّ في هذا الخطّ الرسول والنبيّ والوصيّ وأصحابه، يشهدون مسارات الجماعة البشريّة التي أولاها الله مهمّة إعمار الأرض. والشهداء هم العارفون بحكم الله في قيم بناء الأرض وإعمارها، وهم هداة الجماعة إلى سبل الخير والصراط المستقيم.

وقد جعل **القرآن** سرّ نجاح حركة الجماعة في الجغرافيا والزمن كامنةً في تفاعلها مع روح الوحي النابض بجسد خطّ الشهادة النبويّ، ﴿وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَى آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِمْ بَرَكَاتٍ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾[10]، ثمّ أشار إلى أنّ روح الوحي النبويّ هو الحبّ والعفو عند المقدرة والرحمة، وهذا سرّ ديمومة فاعليّة حركة النبوّة في التاريخ، وتأثير النبيّ في محيط قيامه الرساليّ، ﴿وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾[11]، فمعادلة هذه الآية الكريمة تقول: إنّ سرّ وحدة الجماعة الإيمانيّة حسن الخُلق، إذ لو كان رأس الجماعة وإمامها الذي بيده سنام أمرها والممسك بائتلافها فظّ الأخلاق والقلب لانفضّت الجماعة وتشتّت شملها، وهذا ما يشير إليه الإمام عليّ، عليه السلام، بالقول «آلة الرياسة سعة الصدر»[12]. ومحور القيم الأخلاقيّة في العلاقة بين إمام الجماعة والجماعة الإيمانيّة هو الحبّ والرحمة، بحيث يصبح الرسول محض الرحمة والحبّ حسب الخطاب القرآنيّ، ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ﴾[13]، ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللهُ﴾[14]، فعقد الحبّ بين الله والجماعة الإيمانيّة هو الحبّ والرحمة الرسوليّة للنبيّ، صلّى الله عليه وآله وسلّم، إلّا أنّ هذه العلاقة المبنيّة على تدبير إلهيّ

(٨) سورة **الحجرات**، الآية ١٣.
(٩) سورة **البقرة**، الآية ١٤٣.
(١٠) سورة **الأعراف**، الآية ٩٦.
(١١) سورة **آل عمران**، الآية ١٥٩.
(١٢) **نهج البلاغة**، مصدر سابق، باب «المختار من حكم أمير المؤمنين ومواعظه»، الصفحة ٥٤٩، الحكمة ١٦٦.
(١٣) سورة **الأنبياء**، الآية ١٠٧.
(١٤) سورة **آل عمران**، الآية ٣١.

مباشر يؤلف فيها الله نفسه بين القلوب، كما في قوله تعالى ﴿لَوْ أَنفَقْتَ مَا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلَّفَتْ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ﴾[15]، ليست كلّ مساحة التدافع البشريّ بين الشعوب والأمم في اختلافاتها وسلوكيّاتها وتعدّدها. فهناك دومًا الأمّة من الناس التي يجتمع فيها المسلم وغيره، والمؤمن والمنافق، والصالح والآثم، والظالم والمظلوم. وهناك الهداية التي تحتاج إلى وعظ وقول طيّب، كما هناك الهداية التي تحتاج إلى تهيئة الظروف الحياتيّة المؤاتية للإيمان وبناء التقوى عبر إصلاح المجتمع وإعمار الأرض، وهذا ما ينبغي فيه وضع القوانين وقواعد السلوك والجزاء والحقوق والواجبات وإنشاؤها.

من هنا، كان في الإسلام التشريع والقضاء والحِسْبة والقصاص، وقد عبّر عنها **القرآن** بالحياة، ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الأَلْبَابِ﴾[16]، وهي قوانين وأحكام بُنيت على أصول منها:

١. العدالة في إعطاء الحقّ وأخذ الحقّ.

٢. التراضي سيّد الأحكام.

٣. العفو عند المقدرة؛ ونقصد به أنّ العفو والصفح موقف لا ينمّ عن ضعف، بل هو موقف العزيز الذي بمقدوره الاقتصاص أو الثأر، ورغم ذلك يتمسّك بجلباب الرحمة فيعفو رغم قدرته وانبساط كفّه.

وحتّى لا نستغرق في مناقشة هذه النقطة، فإنّ بإمكاننا القول: إنّ الأصل في المسلك الإنسانيّ العامّ، حسب الإسلام، هو العفو بما هو مظهر محبّة ورحمة، إلّا أن يوصل إلى هتك لحرمة الإنسان وحرمة المقدّس الإلهيّ. ثمّ إنّ عودةً، ولو سريعةً، إلى **رسالة الحقوق** للإمام زين العابدين، عليه السلام، تبرز وجوه نبض الرحمة والمحبّة ومظاهرهما الكامنة في الرؤية الإسلاميّة للحياة وعناصر الحياة الإنسانيّة والاجتماعيّة.

ذاك الإمام الذي ورد عنه قوله:

إنّ أحبّكم إلى الله أحسنكم عملًا، وإنّ أعظمكم عند الله عملًا أعظمكم عند الله رغبةً، وإنّ أنجاكم

---

(١٥) سورة **الأنفال**، الآية ٦٣.

(١٦) سورة **البقرة**، الآية ١٧٩.

من عذاب الله أشدّكم خشيةً لله، وإنّ أقربكم من الله أوسعكم خُلقًا، وإنّ أرضاكم عند الله أسبغكم على عياله، وإنّ أكرمكم على الله أتقاكم لله[١٧].

رسالة الحقوق للإمام زين العابدين عليه السلام

هي مجموع من الوصايا التي بثّ فيها الإمام زين العابدين، عليه السلام، روح ما ينبغي أن يكون عليه تشريع الأحكام أو السلوك العباديّ والاجتماعيّ والسياسيّ. ونحن وإن لم نكن بصدد تقديم دراسة تفصيليّة لها في هذه العجالة، إلّا أنّ ما ينبغي ذكره هو تفرّد هذه الرسالة بذكرها نظام الحقوق والانطلاق منه للحديث حول الواجبات. ما يتيح لنا أن نسجّل في هذا المقام أنّ أغلب العقل الدينيّ يعمل على محوريّة الواجب، وهذا ما يجعل صورة الدين والأحكام الدينيّة قواعديّةً صارمةً، بل خانقةً أحيانًا. وبتقديري، إنّ بروز الاتّجاه العنفيّ والتكفيريّ في الأديان هو نتيجة طبيعيّة لأحاديّة الوجه القائم على الواجبات، ما يجعل العلاقة بين الله والناس علاقة سيّد آمر لعبد آبق ناقص لا حقّ له. فإذا ما تسنّم أحد سدّة خلافة الله أمكن له أن يفعل بالناس ما يشاء. أمّا قيام الواجب على الحقوق فإنّه يطرح صيغة الإنسان المكرّم والمسؤول الذي يتوجّب عليه بشروط ويوجب هو على غيره بشروط، وهذه الشروط حسب رسالة الإمام زين العابدين، عليه السلام، تقوم على أصلين: الأوّل، حقّ الله وحقّ الناس؛ والثاني، حقّ الله المبثوث في حاجة كلّ مخلوق ومصلحته.

لذا، فإنّنا سنركّز على الأصل الأوّل الذي يستبطن الأصل الثاني وهو حقّ الله الذي عنه يصدر كلّ حقّ، ومنه تتفرّع أنظمة الحقوق والواجبات: «اعلم، رحمك الله، أنّ لله عليك حقوقًا محيطةً بك في كلّ حركة تحرّكتها، أو سكنة سكنتها، أو منزلة نزلتها، أو جارحة قلّبتها وآلة تصرّفت بها بعضها أكبر من بعض»[١٨]. فالله هنا، محيط بهذا الإنسان إحاطةً تملأ حياته ووجوده وتفاصيل كيانه، بحيث إنّ على الإنسان النزّاع نحو التملّك أن يتنبّه إلى أنّ المالك الحقيقيّ هو الله، والإنسان مسؤول أمامه، فليس من حقّ المرء أن يتجبّر أو يتظلّم أو يحكم على أحد حسب الهوى والمصالح الخاصّة.

---

(١٧) محمّد صالح المازندراني، **شرح أصول الكافي**، تعليق الميرزا أبو الحسن الشعراني، ضبط وتصحيح عليّ عاشور (بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ٢٠٠٠)، المجلّد ١١، الصفحة ٤٢٢.

(١٨) **الصحيفة السجّاديّة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، الصفحة ٣٧٩.

إذ أصل الحقوق،

ما أوجبه لنفسه تبارك وتعالى من حقّه الذي هو أصل الحقوق ومنه تفرّع. ثمّ أوجبه عليك لنفسك [...] على اختلاف جوارحك [...]، ثمّ جعل، عزّ وجلّ، لأفعالك عليك حقوقًا [...]، ثمّ تخرج الحقوق منك إلى غيرك من ذوي الحقوق[19]،

من أمثال الأهل والأبناء والأرحام والناس على اختلافهم من حكّام ومعلّمين وجيران وأصحاب ارتباط في الإنسانيّة، من مثل:

حقّ جليسك، ثمّ حقّ جارك، ثمّ حقّ صاحبك، ثمّ حقّ شريكك، ثمّ حقّ مالك، ثمّ حقّ غريمك الذي تطالبه، ثمّ حقّ خليطك، ثمّ حقّ خصمك المدّعي عليك، [...] ثمّ حقّ من هو أكبر منك، ثمّ حقّ من هو أصغر منك، [...] ثمّ حق أهل ملّتك عامّةً، ثمّ حقّ أهل الذمّة[20].

ومن نماذج الوصايا الخاصّة بأصحاب الحقوق نأخذ نموذجَين:

النموذج الأوّل: «حقّ رعيّتك بالسلطان أن تعلم أنّهم صاروا رعيّتك لضعفهم وقوّتك، فيجب أن تعدل فيهم وتكون لهم كالوالد الرحيم وتغفر لهم ولا تعاجلهم بالعقوبة»[21].

النموذج الثاني:

وأمّا حقّ من ساءك القضاء على يدَيه بقول أو فعل، فإن كان تعمّدها كان العفو أولى بك لما فيه من القمع وحسن الأدب مع كثير من أمثاله من الخلق [...]، ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ وَلَئِنْ صَبَرْتُمْ لَهُوَ خَيْرٌ لِلصَّابِرِينَ﴾[22] هذا في العمد، فإن لم يكن عمدًا لم تظلمه بتعمّد الانتصار منه فتكون قد كافأته في تعمّد على خطإ، ورفقت به ورددته بألطف ما تقدر عليه[23].

إنّ مجمل هذه التوجيهات الحقوقيّة تكشف عن مبدإ من الرحمة المستقاة من أفق العلاقة مع الله الرحمن الرحيم، اللطيف بالعباد، العفوّ الغفور. لكن أعود فأؤكّد بشرط عدم الإخلال بالنظام الاجتماعيّ والسياسيّ العامّ الذي يراعي الأمن النفسيّ والاجتماعيّ

(١٩) المصدر نفسه، الصفحتان ٣٧٩ و٣٨٠.
(٢٠) المصدر نفسه، الصفحة ٣٨١.
(٢١) المصدر نفسه، الصفحة ٣٩٦.
(٢٢) سورة النحل، الآية ١٢٦.
(٢٣) **الصحيفة السجّاديّة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، الصفحتان ٣٢١ و٣٢٢.

لحركة الناس التي بطبعها تحتاج إلى بعض من الحدود الفاصلة في تدبير الأمور. إذ الحبّ ليس وجدانًا من الشعر الغزليّ الذي لا يرى فيه الحبيب إلّا صورة ذاته، بل الحبّ رحمة تتعدّى نحو كلّ بيئة الحبيب ليتناغم معها بما يصلح لها وما يصلح حالها.

وهذه النتيجة نابعة من أفق معرفيّ قائم على رؤية مِتافيزيقيّة للوجود والموجود، كما على رؤية دينيّة لأصول سنن الحياة.

منطلقات الرؤية المِتافيزيقيّة لجدل الحبّ والوجود والحياة

إذا كان الحبّ مشاعر تتوالد في نفس تجاه ما تشبك معه من علاقات وأواصر، فكيف يمكن لنا أن نتحدّث حول مِتافيزيقا الحبّ، أو بتعبير أدقّ حول البعد المِتافيزيقيّ للحبّ؟

وهنا لن أنوّع في وجوه المقاربة لأستخرج مسوّغات المبحث وفذلكته كما هو جري العادة في مثل هذه المقاربات، بل ما أودّ الدخول فيه مباشرةً هو القول: إنّ نظرتنا للحبّ تختلف عمّا هو متداول من هوى النفس.

إنّ الحبّ في بعض من لاهوت الأديان، مثلًا، يمثّل تمام الحقيقة الإلهيّة في ذاتها وروابطها وتجلّياتها. كما أنّ الحبّ في مِتافيزيقا الفلسفة الإسلاميّة يمثّل صنو الحياة الذي يسري في كينونة كلّ موجود، بل هو العين الأمريّة التي فاضت من مصدر الوجود فأولدت الكائنات بجدل العشق والشوق، كما أشار إلى ذلك ابن سينا في كتابه **الإشارات والتنبيهات** من تعابير ومفردات، وذلك في النمط الثامن،

العشق الحقيقيّ هو الابتهاج بتصوّر حضرة ذات ما. والشوق هو الحركة إلى تتميم هذا الابتهاج إذا كانت الصورة متمثّلةً من وجه، كما تتمثّل في الخيال [...]، فكلّ مشتاق فإنّه قد نال شيئًا ما، وفاته شيء ما. وأمّا العشق فمعنًى آخر، والأوّل عاشق لذاته، معشوق لذاته، عُشِق من غيره، أو لم يُعشق، ولكنّه ليس لا يُعشق من غيره، بل هو معشوق لذاته، من ذاته، ومن أشياء كثيرة غيره.

ويتلوه المبتهجون به وبذواتهم من حيث هم مبتهجون به، وهم الجواهر العقليّة القدسيّة. فليس يُنسب إلى الأوّل الحقّ ولا إلى التالين من خُلّص أوليائه القدّيسين شوق.

وبعد المرتبتَين مرتبة العشّاق المشتاقين [...]، ومثل هذا الشوق مبدأ حركة ما، فإن كانت تلك

الحركة مخلّصةً إلى النيل بَطُل الطلب وحقّت البهجة [...]، ويتلو هذه النفوس نفوس أخرى بشريّة متردّدة بين جهتَي الربوبيّة والسفالة على درجاتها[٢٤].

لقد استخدم ابن سينا جملة مفردات منها: البهجة بل اللذّة، وهي حالة من الوصول أو التلبّس بالكمال والخير، ومنها العشق، وهو الإفراط في الحبّ، وكلّما كان الإدراك أتمّ والمدرَك أشدّ خيريّةً كان العشق أشدّ حسب الفيلسوف الطوسي، إذ العشق التامّ لا يكون إلّا مع الوصول التامّ. ثمّ لمّا كان الشوق من لوازم العشق، فإنّ الشوق حركة كماليّة نحو تحصيل الكمال الذي هو العشق، «ولا يتصوّر ذلك إلّا إذا كان المعشوق حاضرًا من وجه، غائبًا من وجه»[٢٥].

وكحصيلة لذلك، نتبيّن جملة أمور منها:

الأمر الأوّل: أنّ الحبّ الشديد للواجب الأوّل أصل كلّ علم وإدراك وفيض للوجود.

الأمر الثاني: أنّ هناك نزوعًا فطريًّا ذاتيًّا عند ما سواه سبحانه يتحرّك نحوه سبحانه (الواجب) بالشوق من حيث هو خير، وبمثل حركة الحبّ يحصل الوجود التكثّري المحصِّل للخير والعلم والحياة، ما يجعل الحبّ عنوان الحياة، بل صنوها.

الأمر الثالث: أنّ رتب أهل القرب من أصحاب الكمالات وما دونهم ممّن تثاقلوا إلى الأرض إنّما يحدّده شوق العشق، أو الحبّ الوجوديّ. وهذا يستلزم أنّ رتب أهل الإيمان أو أهل الخير والصلاح إنّما يقوم على معيار الحبّ بكمالاته.

وقد تحدّث شرّاح ابن عربي حول هذه المسألة بشكل أكثر وضوحًا، إذ يعتبر محمّد داوود قيصري أن «[...] كانت الحركة التي هي وجود العالم حركة الحبّ»[٢٦]، بل إنّه يعتبر أنّ الماهيّات الكلّيّة التي هي قبل خلق العالم إنّما تقوم على أصل الحبّ، «فالماهيّات هي الصور الكلّيّة الأسمائيّة المتعيّنة في الحضرة العلميّة تعيّنًا أوّليًّا وتلك الصور الفائضة عن الذات

---

(٢٤) ابن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، شرح الخواجة نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، الطبعة ٢ (مصر: دار المعارف، ١٩٦٨)، القسم الرابع، الصفحات ٤١ إلى ٤٥.

(٢٥) المصدر نفسه، الصفحة ٤٢، الشرح.

(٢٦) محمّد داوود قيصري رومي، **شرح فصوص الحكم**، الطبعة ١ (طهران: شركة انتشارات علمي وفرهنگي، ١٣٧٥هـ. ش.)، الصفحة ١١٢٨.

الإلهيّة بالفيض الأقدس والتجلّي الأوّل بواسطة الحبّ الذاتيّ»[27].

ولم يكتف القيصري بقرن الحبّ بمصدر الوجود وجعليّة الموجود، بما لهما من كلّيّة سارية، بل إنّه ذهب إلى اعتبار أنّ كلّ حدوث وحركة جزئيّة إنّما ترتبط بمبدإ الحبّ، إذ «إنّ أصل الحركة وحقيقتها حصلت من الحبّ، فما من حركة في الكون إلّا وهي حُبّيّة، لأنّ الجزئيّ مشتمل على كُلّيّة»[28]. وقد تأثّرت أدبيّات فلاسفة الشيعة بهذا المنحى العرفانيّ المتافيزيقيّ لابن عربي وتجلّى فيما أفادته مدرسة الحكمة المتعالية لصدر الدين الشيرازي، سواء بصاحبها أو بمن تابعه شرحًا وتعليقًا على موضوعات هذه المدرسة الفلسفيّة ومسائلها.

ومن يريد متابعة هذا الموضوع يمكنه العودة إلى موسوعة **الأسفار الأربعة** للشيرازي، بما تحويه من تعليقات لأهمّ ممثّلي هذه المدرسة، وهي مدرسة سعت لتوائم بين الثمار الفلسفيّة في قراءات أهمّ متكلّمي وعرفاء وفلاسفة المسلمين عمومًا، من جهة، والنصّ الوارد عن مدرسة أهل بيت النبيّ في خصوص موضوعات ومسائل الإلهيّات الدينيّة، من جهة أخرى. وحتّى لا نستغرق في عرض نصوص هذه المدرسة الفلسفيّة، فإنّنا سنذكر أهمّ ما نستنتجه منها بخصوص موضوعنا، من ذلك:

أ. إنّ الحبّ

تعلّق خاصّ من ذي الشعور بالجميل من حيث هو جميل بحيث يأبى المحبّ مفارقة المحبوب إذا وجده ويميل إليه إذا فقده، ولمّا كان كلّ جمال وحسن وخير وسعادة راجعة إلى الوجود - كرجوع مقابلاتها إلى العدم وكان هذا النوع من التعلّق موجودًا بين كلّ مرتبة من مراتب الوجود وبين ما فوقها وكذا بينه وبين نفسها وهي متعلّقة بما فوقها وكذا بينها وبين كمالاتها الثانية وآثارها المترتّبة عليها - وجب الحكم بكون الحبّ ساريًا في الموجودات سواء قلنا بسريان الحياة والشعور فيها أم لن نقل[29].

فلقد سلّم النصّ بأنّ كلّ ذي شعور وحياة موصول بالحبّ الوجوديّ، سواء على أساس الصلة بين الذات وذاتها، أو بينها وبين ذيّها، أو بينها وبين ما يرتبط بها. بل إنّه اندفع للقول:

(٢٧) المصدر نفسه، الصفحة ١٨٣.

(٢٨) المصدر نفسه، الصفحة ١١٣٠.

(٢٩) صدر الدين محمّد الشيرازي، **الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة**، تعليق محمّد حسين الطباطبائي، الطبعة ٣ (بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٩٨١)، الجزء ٧، هامش الصفحتان ١٥٢ و١٥٣.

إنّ الحبّ صنو موجوديّة الموجود سواء أكان لديه حياة وشعور أم لم يكن لديه كذلك، وهو فيما نفهم معنى قيوميّة الله على الخلائق، إذ بالحبّ كانت.

ب. إنّ لمدرسة الحكمة المتعالية تحليلها الخاصّ للعلاقة بين الموجود والموجِد، إذ تعتبر أنّ العلاقة الحقيقيّة لا تقوم على مبدإ الحدوث الذي قالته المدرسة الكلاميّة، ولا على مبدإ الإمكان الذي قالته الفلسفة التقليديّة، بل هو يقوم على الوجود الفقريّ للموجود وحاجته الذاتيّة للغنيّ الذي هو موجِده فيكون أصل موجوديّة الموجود هي عين الارتباط بالموجِد، وهذا الوجود الربطيّ مضمونه الحبّ الساري في الكائنات.

ج. إنّ لهذه المدرسة توصيفًا لطبيعة الارتباط بين العلّة الأولى ومعلولاتها تسمّيه «العناية»، ونقول فيه:

> إنّه تعالى فاعل بالعناية لا بالقصد الزائد، والعشقات المنضمّات للعوالم وسكّانها كوجوه لمشيئته وعشقه، ﴿وَعَنَتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ﴾[30]، والإحداثات أيضًا بعشقه لذاته وعشق الأعيان الثابتة لأسمائه، والماهيّات لوجوداتها، والوجودات لكمالها وهو الوجوب، إذا تمّ العشق فهو الله تعالى[31].

فبهذا يعني أنّ المشيئة والموجودات عين الفاعل الذي إذا تمّ فعله كان عين الذات التي هي الله، وهنا معنى «الرحمن الرحيم» الذي هو كمال الحبّ وإطلاقه.

فالحبّ، حسب هذه المدرسة، تعبير الذات عن ذاتها سواء أكانت واجبةً أو متولّدةً أو ممكنةً، وهو بعين الأمر تعبير علاقة الوجود والموجود، بحيث إنّ حركة الوجود، كما الحياة والخير والسعادة، إنّما تقوم بالحبّ. وإذا أردنا استخدام لغة أكثر معاصرةً، فإنّ هذا البعد المتافيزيقيّ للحبّ يملي علينا أن نعتبر أنّ فلسفة الأنطولوجيا وكينونة الوجود وصيرورة الموجودات تتشكّل على أصل الحبّ النابع من فيض الحبّ بذاته الذي هو الله. وأنّ هذا السريان لحركة الحبّ الوجوديّ في الكائنات يملي نحوًا من الواجب الأخلاقيّ تجاه الحياة والموجود والإنسان تقوم على مبدإ أصالة الحبّ والعفو والرحمة، إذ بها تتحقّق بهجة فردوس الأرض والآخرة، وبموجبها تتشكّل الرؤية السياسيّة لمنظومة العدالة وإحقاق الحقّ،

---

(٣٠) سورة طه، آية ١١.

(٣١) الحكمة المتعالية في الأسفار العقليّة الأربعة، مصدر سابق، الجزء ٧، هامش الصفحة ١٥٨.

بـل وبموجبها تنتظم مبادئ القوانـين والتشريعات والدساتير. إذ الحـبّ تحصيل بهجة ونيل سعادة إنّما يكون بحركة الكمال في تكاملات الحبّ ومفاعيله.

و ينبغي أن نعترف بأنّ إجمال هذه الرؤية المتافيزيقيّة المؤسّسة لتأويل تفاصيل النصوص قـام على إجمـاليّ تأويليّ لنفس النصوص الدينيّة. وقد قدّمـت بعض الأدبيّـات الشيعيّة بهـذا الصدد مساهمات أساسيّـةً وإن كانت في قسم كبير منها تلجـأ إلى نمط من الأسلوب الإسقاطـيّ في القـراءة، إذ بعد أن تتبنّى المنهـج الفلسفيّ أو الصـوفيّ في رؤيته، بل وبعض سياقاتـه ونتائجه، فإنّها تعمل على إجراء تطبيق لهذا المنهج على النصّ أو فقرات من النصّ، ومـن ذلك ما سوف نورده مـن كتاب **شرح الأسـماء** للملّا هادي السبـزواري. لكن علينا الإلفـات إلى نقطة حسّاسـة وهي كون هؤلاء الحكماء والعرفاء وإن أجـروا إسقاطًا منهجيًّا على جزء من نصّ، لكنّهم بالغالب الأعمّ إنّما صدروا في رؤيتهم العامّة ما قبل تكوين المنهج مـن روح النصّ المعصـوم. وإن أردنا مثالًا، فنذكـر شرح الملّا السبـزواري لمقطع من دعاء الجوشـن وفيه «يا سرور العارفين، يا مُنى المُحبّين، يا أنيس المريدين، يا حبيب التوّابين»، فإنّ أوّل مـا يبـادر إليه السبزواري لشـرح المقطع في جزئه المرتبط بالحبّ، هـو نقله لكلام أحد الحكماء في كتاب **المُجلي** من تقسيمه السلوك إلى سلوكَين،

> سلوك المحبوبيّة، وسلوك المحبيّة. والأوّل: هو أن يكون وصول السالك إلى الله سابقًا على سلوكه، بمعنـى أن يكـون وصوله إلى الله تعالى بغير سلوك ومجاهدة ورياضـة. والثاني: هو أن يكون وصول السالك إلى الله تعالى موقوفا على سلوكه إليه، وقربه منه مشروطًا بمجاهدته وزهده[٣٢].

وبعـد أن يعرض النصّ فإنّه يجري معه نقاشًـا في بعض تفاصيل آرائـه من مثل: تقديم صاحـب النصّ شخصيّـات على بعض الأنبياء، وهو ما عارضه المـلا السبزواري بشدّة، أو بطريقـة صاحب **المُجلي** في الاعتماد المتيسّر على الآيـات القرآنيّة، أو غير ذلك، من دون أن يحيلنـا أيّ منهما على نصّ الدعاء مـورد الشرح، وصلته ببقيّة مقاطع الدعاء، ما يعني أنّ ثَمّ مسعًى لتبيئة النتائج الحكميّة والعرفانيّة في بيئة النصّ ولو بإسقاط منهجيّ.

وهـذا ما يدعونـا إلى أن لا نألو جهدًا، وبعد هذه القراءة التـي سعت إلى تشكيل خلفيّة

(٣٢) مـلّا هادي السبزواري، شرح الأسماء الحسنى (قم: منشورات نكتيه بصيرتي، عن طبعة حجريّة)، الجزء ١، الصفحتان ١٩٨ و١٩٩.

متافيزيقيّة للوجود كما لكمالات الموجود بما فيه الكمالات الإنسانيّة التي تقوم على فلسفة الحبّ وأحكامه، لمعرفة موقع الحبّ في الرؤية الدينيّة. وهنا لا بدّ، قبل النصّ الدعائيّ، أن نتعرّف إلى هذا الأمر في النصّ القرآنيّ والحديثيّ، وسنعمد فيه للكتب الحديثيّة عند الشيعة.

الحبّ في النصّ التأسيسيّ

لم نجد، بحسب تتبّعنا في النصّ القرآنيّ والحديثيّ - الروائيّ ما يشكّل موقفًا أو إطارًا نظريًّا واضحًا لماهيّة الحبّ الإلهيّ، أو لخلق الوجود وإيجاده بمقتضى الحبّ الإلهيّ، وإن كان هناك بعض النصوص القليلة التي أشارت إلى هذا المعنى. في الوقت الذي تعاملت النصوص مع مسألة الحبّ كمفصل حسّاس في علاقة الله بمخلوقاته، وعلاقة الإنسان والملائكة بالله سبحانه وتعالى.

ومن هذه النصوص القليلة التي ألفتت إلى ماهيّة الحبّ، بما يخصّ الذات الإلهيّة أو إيجاد الموجودات، الحديث الوارد في كتب الصوفيّة من الشيعة والسنّة «كنت كنزًا مخفيًّا فأحببت أن أعرف فخلقت الخلق لكي أعرف»[٣٣]، والذي فُهم منه علاقة الحبّ بالذات المخفيّة، باعتبار الحبّ هو الإفصاح عن هذه الذات المستترة التي حينما أسفرت عن نفسها بالحبّ كان الوجود وكانت الخلائق، بل كانت كلّ معرفة إيجاديّة قائمة على العلم الإلهيّ الناضج بالحبّ الإلهيّ السرمديّ.

أو ما جاء من تعبير قرآنيّ ﴿يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾[٣٤]. وهي الآية التي علّق عليها المفسّر الطباطبائيّ في ميزانه بالقول:

> فالحبّ مطلق معلّق على الذات من غير تقييده بوصف أو غير ذلك، أمّا حبّهم لله فلازمه إيثارهم ربّهم على كلّ شيء سواه [...] وأمّا حبّه لهم فلازمه براءتهم من كلّ ظلم، وطهارتهم من كلّ قذارة معنويّة من الكفر والفسق أو مغفرة إلهيّة عن توبة[٣٥].

(٣٣) بحار الأنوار، مصدر سابق، الجزء ٨٤، أبواب النوافل اليوميّة وفضلها وأحكامها وتعقيباتها، الباب ١٣، الصفحة ٣٤٤.

(٣٤) سورة المائدة، الآية ٥٤.

(٣٥) محمّد حسين الطباطبائي، الميزان في تفسير القرآن، الطبعة ١ (بيروت: مؤسّسة الأعلميّ للمطبوعات، ١٩٩٧)، الجزء ٥، الصفحة ٣٩٤.

فمـن الملحـوظ أنّ هذه الآيـة دلّت على الحبّ الإلهـيّ كطبيعة في الله تظهـر آثارها في مخلوقاته على النحو المتوافق مع إرادته، ما يعني أنّ الحبّ الإلهيّ انبعاث نحو الموجود، وهو – «البعث بالمحبّة» – التعبير الذي أشار إليه دعاء الإمام زين العابدين في **الصحيفة السجاديّة** بقولـه: «ابتدع بقدرته الخلق ابتداعًا، واخترعهم علـى مشيّته اختراعًا، ثمّ سلك بهم طريق إرادته، وبعثهم في سبيل محبّته»[٣٦].

وعلـى الرغم هـذه الإشارات إلى طبيعة الحـبّ الإلهيّ وعلاقته بالـذات الإلهيّة، إلّا أنّ النصوص ذهبت وأكثرت حول العلاقة القائمة بين الخالق والمخلوق وانعكاسها على صياغة شخصيّـة الإنسان. ولا نجد في هذا الصدد عنوانًـا للحبّ الافتدائيّ، أو لبذل الذات الإلهيّة تجاه المحبوب، بل هذان العنوانان (الافتداء والفناء) هما من شؤون الطبيعة الإنسانيّة النازعة نحـو كمالها ومصدر وجودها الذي هـو الله سبحانه. أمّا الحبّ الإلهيّ للإنسان، فإنّه يقوم علـى الرحمة ويطلبها مـن الناس تجاه بعضهم بعضًا، وعلى العفـو والتسامح ويحثّ الناس عليـه في سلوكهم الحياتـيّ والأخلاقيّ النفسيّ واليوميّ، بحيـث يتحوّل الحبّ بهذا (معنى الرحمـة والعفو والتسامـح) إلى مثال أعلى يسترشد الناس قيمهـم بموجبه، لذا فقد أوردت الآيات والروايات مواصفات أحباب الله ومحدّداتهم ومواصفات من هم ليسوا منهم.

من هـذه النصوص ما ورد في سـورة **البقرة**، في الآيـات ١٩٠ و١٩٥ و٢٠٥ و٢٢٢ و٢٧٦؛ وفي سـورة **آل عمران**، في الآيات ٥٧ و٧٦ و٩٢ و١٣٤ و١٤٠ و١٤٦ و١٥٩؛ وفي سورة **النسـاء**، في الآيات ٣٦ و١٠٧ و١٤٨؛ وفي سورة **المائدة**، الآية ٨٧؛ وفي سورة **الأنعام**، الآية ١٤١؛ وفي سورة **الأنفال**، الآية ٥٨.

وهـي آيـات تكشف عن جملـة من الصفات التي تشـكّل مورد الحـبّ الإلهيّ وتعلّقه بالإنسـان، أو بدقّـة أكثر موارد ابتعـاث الله الناس علـى حبّه سبحانه، ومنهـا: الإحسان، والقسـط، والطهر، والتطهّر، والتوبـة، والتوكّل، والتقوى، والصـبر، والإيثار، والصفح، والغفران.

ويظهر، بموجب هذه الآيات، أنّ الحبّ الإلهيّ يقوم على الإحسان، بما هو عطاء وفضل

(٣٦) **الصحيفة السجّاديّة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه السلام في التحميد لله والثناء عليه»، الصفحة ٣٧.

إلهيّ لا يتأتّى كردّ فعل على فعل الخلائق، بل هو فيض فاعليّ إلهيّ في الخلائق.

كما أنّ الآيات تظهر أنّ العفو والصفح مرادفان للتسامح، وهي سنن إلهيّة تتحوّل عند ساحة الإنسان إلى قيم هادية، وهذه القيم المرتبطة بالسنن الإلهيّة موسومة دومًا بالحبّ الإلهيّ، إذ الذي يعفو أو يصفح ويتسامح لا يريد جزاءً ولا شكورًا، إنّما يبغي وجه الله، ووجه الله في الحياة الدنيا إنّما يتبدّى بحبّ الناس للناس، ومعونة القادر للمحتاج، وعفو القادر عن الخاطئ. لكن، بما أنّ الدنيا دار تزاحم وتدافع - حسب **القرآن الكريم**، فإنّ القانون والقصاص يصبحان أمرًا لازمًا لتدبير المسير الاجتماعيّ القائم على الأمن النفسيّ والاجتماعيّ، وعلى العدالة وإحقاق الحقّ، كأصول تتقدّم الوجدان الفرديّ حينما تصبح المسألة في الإطار العامّ للموقف.

واللافت هنا أنّ هذه الحيثيّة الفرديّة من أصالة التسامح يحثّ عليها النصّ القرآنيّ كنافذة حبّ في جدار التشريع القانونيّ الصلب، ومن ذلك، مثلًا، قوله تعالى ﴿لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ﴾(٣٧)، و﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ﴾(٣٨).

بل إنّ هذه القيم دخلت كأصل حاكم في الحياة السياسيّة وإجراء المعاهدات وغيرها، ومن ذلك: ﴿لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾(٣٩)، و﴿إِلَّا الَّذِينَ عَاهَدْتُمْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ثُمَّ لَمْ يَنْقُصُوكُمْ شَيْئًا وَلَمْ يُظَاهِرُوا عَلَيْكُمْ أَحَدًا فَأَتِمُّوا إِلَيْهِمْ عَهْدَهُمْ إِلَى مُدَّتِهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ﴾(٤٠).

ثمّ إنّ النصّ القرآنيّ بنى أفقًا من الانتماء الوطنيّ القائم على الودّ والمحبّة الإنسانيّة، ﴿وَلَا يَأْتَلِ أُولُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾(٤١)، ﴿وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ

(٣٧) سورة آل عمران، الآية ٩٢.
(٣٨) سورة الشورى، الآية ٤٠.
(٣٩) سورة الممتحنة، الآية ٨.
(٤٠) سورة التوبة، الآية ٤.
(٤١) سورة النور، الآية ٢٢.

هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾[٤٢].

ولا يعني هذا أنّ الوجد الفرديّ للحبّ يتحرّك في إطار العلاقة الإنسانيّة العامّة فحسب، بل هو الأصل الذي يتحرّك في الإطار العامّ، كما له حضوره المكثّف في الفردانيّة العباديّة بالعلاقة مع الله، وبالبعد العقائديّ الناظر في الإلهيّات من موقع معياريّة الحبّ، وهذا ما نصّ عليه **القرآن الكريم**، ﴿ادْعُوا رَبَّكُمْ تَضَرُّعًا وَخُفْيَةً إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ ﴾[٤٣].

كما أنّ النصّ القرآنيّ جعل من الحبّ معيار الحكم على المواصفات الإلهيّة، إذ الآية التي تتحدّث عن النبيّ إبراهيم في حركة تأمّلاته النبويّة تقول: ﴿فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لاَ أُحِبُّ الآفِلِينَ ﴾[٤٤]، والحبّ الحاكم على الموضوع العقائديّ لا يشير إلى الهوى، بل إلى حقيقة الايمان بالكامل المطلق. والذي قالت في حقّه الآيات القرآنيّة ﴿وَلَكِنَّ اللهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُولَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ ﴾[٤٥]، فأهل الرشد العقائديّ هم الذين تفاعلوا مع فطرة الايمان ﴿حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الإِيمَانَ﴾ حتّى كان الحبّ معيارهم وفرح قلوبهم ﴿وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ﴾. وهو الأمر الذي يضعنا أمام خطّ ممتدّ من الدنيا إلى الآخرة، ومن الدين إلى الحياة الفرديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، لتمثّل روحيّة الحبّ والرحمة والتسامح المثال الإلهيّ الأعلى للإنسان في عمق مسيره الوجوديّ وحراكه.

وقبل أن ننتقل إلى النصّ الدعائيّ، من المفيد أن نرى انعكاسات هذه القيم القرآنيّة في الروايات الحديثيّة عند الشيعة الإماميّة، وسنستند إلى كتاب معاصر جمع فيه صاحبه التبويب لروايات وردت في أمّهات الكتب الحديثيّة المصدريّة للشيعة، وهو كتاب **ميزان الحكمة**. كما وسنعمد إلى كتب أخرى منها: **موسوعة أحاديث** أهل البيت التي جاء فيها عن أبي عبد الله الصادق، عليه السلام: «من أحبّ لله وأبغض لله وأعطى لله فهو ممّن كمل إيمانه»[٤٦]، وجاء فيها أيضًا أنّه، عليه السلام، في معرض جوابه عن سؤال عن الحبّ والبغض أمن الايمان هو؟ فقال، عليه السلام: «وهل الايمان إلّا الحبّ؟ ثمّ تلا هذه الآية ﴿حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي

(٤٢) سورة **الحشر**، الآية ٩.

(٤٣) سورة **الأعراف**، الآية ٥٥.

(٤٤) سورة **الأنعام**، الآية ٧٦.

(٤٥) سورة **الحجرات**، الآية ٧.

(٤٦) الشيخ هادي النجفي، **موسوعة أحاديث أهل البيت عليهم السلام**، الطبعة ١ (بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ٢٠٠٢)، الجزء ٣، الحديث ٢٤٣٣، الصفحات ٢٦ إلى ٣٠.

قُلُوبِكُمْ﴾ »[٤٧].

أمّا الإمام الباقر، عليه السلام، فيعلن بوضوح عن القاعدة الذهبيّة في الوجد الدينيّ الإيمانيّ: «الدين هو ال حبّ، والحبّ هو الدين»[٤٨]، بحيث يصبح الحبّ غايةً في ذاته من منظور أهل العصمة. وهذا مستفاد من حديث المعراج الذي تنقل فيه الكتب الحديثيّة للشيعة قول الله لمحمّد، صلّى الله عليه وآله وسلّم:

> يا محمّد، وجبت محبّتي للمتحابّين فيّ، ووجبت محبّتي للمتعاطفين فيّ، ووجبت محبّتي للمتواصلين فيّ، ووجبت محبّتي للمتوكّلين عليّ، وليس لمحبّتي علم ولا غاية ولا نهاية، وكلّما رفعت لهم علمًا وضعت لهم علمًا[٤٩].

فالحبّ الإلهيّ مطلق لا حدود له، وهدف هو بذاته، وروح تنتقل من عَلَم يمثّل تجسيد هذا الحبّ إلى عَلَم جديد في كلّ آن وعصر، ﴿قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾[٥٠]. فالعَلَم المتجسّد للحبّ الإلهيّ هو رسول أو نبيّ أو وصيّ أو صالح أو وليّ من أولياء الله، ولا معنًى لكلّ هؤلاء إن لم يجسّدوا الحبّ الإلهيّ. ومن باب أنّ الوجود يدلّ على الوجوب، إذ الشيء ما لم يجب لم يوجد، فإنّ وجود المتحابّين المتعاطفين، المتواصلين بالله المتوكّلين على الله، يدلّ على وجوب المحبّة الإلهيّة وانتشارها بين الناس. وقد اعتنت الروايات على تبيان مفاصل حسّاسة من الحبّ الإلهيّ، نورد منها:

أوّلًا: أنّ القلب هو عرش الرحمن الذي تتولّد فيه خلّاقيّة الحبّ، فعن الإمام الصادق، عليه السلام، قال: «القلب حرم الله، فلا تُسكِن حرم الله غير الله»[٥١]. والحرم هو المكان المقدّس الذي طَهُرَ حتّى استحقّ حضور الأقدس فيه. فإذا كان القلب هنا هو حرم الله، فالعناية فيه يجب أن تكون أصل كلّ عناية بقوى الإنسان وفعّاليّات دوره بين الناس والخلائق، وأوّل هذه العناية هي تأكيد فرادة حبّ الله، بحيث لا يشاركه أحد أو شيء، بل

(٤٧) المصدر نفسه، الحديث ٢٤٣٥، الصفحات نفسها.

(٤٨) محمّد الريشهري، **ميزان الحكمة**، تحقيق دار الحديث، الطبعة ١ (قم: دار الحديث، لا تاريخ)، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و٥٠٣.

(٤٩) المصدر نفسه.

(٥٠) سورة **آل عمران**، الآية ٣١.

(٥١) **ميزان الحكمة**، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و٥٠٣.

إنّ حبّ كلّ أحد وشيء إنّما ينبع من حبّ الله. فعن الرسول، صلّى الله عليه وآله وسلّم، قال: «أحبّوا الله من كلّ قلوبكم»[٥٢]، وعنه، صلّى الله عليه وآله وسلّم: «من آثر محبّة الله على محبّة نفسه كفاه الله مؤونة الناس»[٥٣]. ولتحقيق هذه الغاية، فإنّ الأدعية تحثّ على طلب العون من الله سبحانه حتّى يستغرق القلب في حبّه سبحانه وحده، فعن الإمام الحسين، عليه السلام: «أنت الذي أزلت الأغيار عن قلوب أحبّائك حتّى لم يحبّوا سواك [...] ماذا وجد من فقدك؟ وما الذي فقد من وجدك؟ لقد خاب من رضي دونك بدلًا»[٥٤].

أمّا سبيل المجاهدة لنيل هذا المقام والهدف الأسمى فهو الترفّع عن الحاجة إلى غير الله. ففي الوارد أنّ رسول الله، صلّى الله عليه وآله وسلّم، لمّا سئل عمّا يورث محبّة الله من السماء ومحبّة الناس من الأرض قال: «إرغب فيما عند الله، عزّ وجل، يحبّك الله، وازهد فيما عند الناس يحبّك الناس»[٥٥].

ثانيًا: أنّ مظاهر الحبّ إنّما تتبدّى في حبّ حبيب الله، والناس وتحقيق منافعهم والدفاع عنهم. وعن النبيّ، صلّى الله عليه وآله وسلّم: «أحبّ عباد الله إلى الله أنفعهم لعباده، وأقومهم بحقّه، الذين يحبّب إليهم المعروف وفعاله»[٥٦].

وعن الصادق، عليه السلام: «ألا وإنّ أحبّ المؤمنين إلى الله، من أعان المؤمن الفقير من الفقر في دنياه ومعاشه، ومن أعان ونفع ودفع المكروه عن المؤمنين»[٥٧].

ثالثًا: أن تظهر معالم الصبر في التحدّيات الحياتيّة التي يمرّ فيها المحبّ لله، وهو المسمّى في الأدبيّات الإسلاميّة بـ«الصبر على البلاء». وللعلم، فإنّ البلاء هو امتحان إلهيّ للناس ليستوثق الله ثباتهم على عهد الإيمان وصدق المحبّة. وقد يبدو البلاء بفتن الدنيا وزخارفها والانغماس في أهوائها، بحيث يخرج الهوى القلب من حبّ الله إلى حبّ الدنيا.

وقد يتبدّى البلاء بمصاعب العيش والدفاع عن القناعة وحرّيّة الاعتقاد والفكر، وتحمّل

---

(٥٢) المصدر نفسه.
(٥٣) المصدر نفسه.
(٥٤) المصدر نفسه.
(٥٥) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحة ٤٩٧.
(٥٦) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و٥٠٣.
(٥٧) المصدر نفسه.

المسؤوليّـات العامّة. وفي الحالتَين، فإنّ البلاء يوثّـق الايمان والحبّ. فعن الرسول، صلّى الله عليه وآله وسلّم: «إذا أحبّ الله عبدًا ابتلاه، فإذا أحبّه الله الحبّ البالغ اقتناه»[٥٨]، وعن الباقر، عليـه السلام: «إنّ الله تبارك وتعالى إذا أحبّ عبدًا غتّه بالبلاء غتًّا»[٥٩]، وعن الصادق، عليه السلام: «إذا أحبّ الله عبدًا صبّ عليه البلاء صبًّا فلا يخرج من غمّ إلّا وقع في غمّ»[٦٠].

ولعـلّ النتيجة المتوخّاة من بـلاء الحبّ هو صقل شخصيّة إيمانيّـة لا يخرجها الفرح عن عدلهـا، ولا توقعها المصائب بالمذلّة، وهو قوله تعالى: ﴿لِكَيْلَا تَأْسَـوْا عَلَى مَـا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَـا آتَاكُـمْ﴾[٦١]. ويظلّ المعيار المقوِّم لهـذه الشخصيّة هو حبّ الله الذي فيـه وبه يُعَزُّ المحبّ ويقوى، وهو الأمر الذي أشارت إليه بعض الأدعية. فعن الإمام زين العابدين، عليه السلام: «إلهـي لو قرنتني بالأصفاد، ومنعتني سيبك من بـين الأشهاد، ما قطعت رجائي منك، ولا صرفت وجه تأميلي للعفو عنك، ولا خرج حبّك من قلبي»[٦٢].

وبنـاءً على ما مرّ، فإنّ الحـبّ حقيقة تجيش في القلب بوجد يربّـي سلوك الإنسان على الوصـال مع الله، بحيث يتجلبب المحبّ بالعزّ الإلهيّ والقدرة الربّانيّة، وهو ما يصوغ هذه الشخصيّة الايمانيّة على نهج الاقتدار، الذي إذا وصل لوثيق الصلة بالناس أقامها على الحبّ القادر على التسامح والصفح والعفو.

ونعود فنذكر، من دون أن يعني ذلك رفض القوانين والتقنينات الضابطة للواجب ونظام الحقـوق أو إقصائهـا، بل المقصود التأكيد علـى أنّ الأصل ليس العقاب، بـل الصفح، وأنّ الحقـد ليس هو الدافع، بـل تحقيق روح المصالح الإنسانيّة في العلاقة بـين الناس. ولو أردنا الإيغال في معرفة مظاهر التشريع والقانون لذهبنا للشريعة وأحكامها، وأمّا لو أردنا التعرّف إلى ذاك المبـدإ الـذي عنه تصدر الأحكام فهو الحبّ الإنسانيّ لله الـذي أدّب الإسلام الناس عليه، والذي تنضح به الأدعية والمناجاة.

---

(٥٨) المصدر نفسه، الجزء ١، الصفحتان ٣٠٧ و٣٠٨.

(٥٩) المصدر نفسه.

(٦٠) المصدر نفسه.

(٦١) سورة الحديد، الآية ٢٣.

(٦٢) **ميزان الحكمة**، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحتان ٥٠٢ و٥٠٣.

الأدعية والحبّ الإلهيّ

يمكن القول، بموضوعيّة، إنّ الدعاء خطاب إنسانيّ يخرج من واقع بشريّ نزّاع نحو القداسة الإلهيّة والذات الربّانيّة. وكأيّ خطاب نريد معالجته، فإنّ علينا تحديد الهدف المركزيّ لهذا الخطاب الدعائيّ، لما لذلك من دور في معرفة قطب المعنى في مضامين الخطاب.

ومثل هذا التحديد تزداد الحاجة إليه حينما نكون في مثل حالتنا أمام خطاب متنوّع باهتماماته، فهو يرتبط بمصدر الوجود والحياة، وبالدين وأحكامه، وبالطبيعة في سمائها وأرضها وشمسها ونجومها وقمرها، وبحالات الغنى والفقر، والحزن والفرح، وبالوجدان وما يختلج فيه.

إنّ مثل هذا الانتشار لحركة الخطاب الدعائيّ يستدعينا أن نحدّد المحور المركزيّ في اهتماماته وهدفه. وفي ظنّي أنّه يتعلّق بشكل مباشر في التوبة ودواعيها ومؤثّراتها. كما ويتطلّع نحو هدف مركزيّ هو نيل الحبّ الإلهيّ.

أمّا بالنسبة لمحوريّة التوبة في الدعاء، ففضلًا عن كونها أمرًا ملحوظًا ومقصودًا عند كلّ خطاب دعائيّ، فهي تعبير عن إحساس بالغربة يعيشه الداعي عن مصدر وجوده وحقيقته، فيعمل على الإياب والعودة إلى حيث كان أو ينبغي أن يكون. التوبة رجوع إنسانيّ إلى مصدر القداسة، رجوع إلى الصواب بعد الخطإ، وإلى المغفرة والفضل بعد الذنب والكفر، وإلى السموّ بعد التسافل. وبتعبير جامع يمكن القول إنّ التوبة إحساس عميق بعظيم أثر هجران رحمة الله، ما يستدعي النيّة والعزم وبذل الجهد للعودة النصوح نحو التوطّن بمقام القرب الإلهيّ. لذا، كان أفضل سبل التوبة هي تلك النابعة من حبّ الله والقاصدة مقام المحبّين. ومن هنا تضافرت الأدعية مع الروايات والآيات على تسمية أهل التوبة بـ«أحباب الله».

وهو ما نصّ عليه دعاء الإمام زين العابدين، عليه السلام، «في الاشتياق إلى طلب المغفرة» بالقول: «وصيّرنا إلى محبوبك من التوبة»[٦٣]، ثمّ يقول: «فأيّدنا بتوفيقك، وسدّدنا

(٦٣) الصحيفة السجّاديّة الكاملة (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام في الاشتياق إلى طلب المغفرة»، الصفحة ٧٤.

بتسديدك، واعمِ أبصار قلوبنا عمّا خالف محبّتك»[٦٤].

فالمطلـوب هو توبة قائمة على الحبّ، لأنّ أصل التوبة وسيلة حبّ إلهيّ للعباد. ويذكر، عليه السلام، في «ذكر التوبة وطلبها»:

وقد قلت يا إلهي في محكم كتابك أنّك تقبل التوبة عن عبادك، وتعفو عن السيّئات، وتحبّ التوّابين، فاقبل توبتي كما وعدت، واعفُ عن سيّئاتي كما ضمنت، وأوجب لي محبّتك كما شرطت[٦٥].

فالدعــاء، هنا، نابع ممّا ورد في **القـرآن الكريم** من كون الله يقبل توبة التائب ويثيبه الصفح والتسامــح والعفو عــن سيّئاته، ثمّ يرفع له الدرجات بأن يجعلــه في مقام «أحباب الله». ما يستدعــي توجّه الداعي إلى ربّه برجاء قبول التوبة واستيجاب المحبّة، لأنّ الداعي يعرف أنّ من أوجب الله له محبّته، أحدث فيه تغييرًا في حقيقة واقع قلبه بأن أعاده إلى فطرة الإخلاص ورفعة التسامي الذي كان له قبل وقوع الذنب.

وبالمناسبــة هنا، فــإنّ التوبة هي ســدّ نقص طرأ بالذنــب على الإنسان وإعــادة لأصالة الغنــى الفطريّ الذي جعله الله سبحانه عليه حينما خلقه. فليس الأصل في الإنسان المعصية والرجس، بل الطهــارة والعصمة اللذان يخرقهما كسب السوء بفعل ضجيج الحياة وهوى النفســ. من هنا، يلجأ التأنيب دومًا إلى حصن الله الحافظ له راجيًا قائلًا: «اللهمّ وإنّي أتوب إليــك مــن كلّ ما خالــف إرادتــك أو زال عن محبّتك، مــن خطرات قلبــي ولحظات عيني وحكايات لساني»[٦٦].

وإلّا فإنّ الإنسان في أصل ذاته مدرك مستوى الفضل الإلهيّ، وأنّ الأنعم الإلهيّة فيّاضة عليــه دومًا حدوثًا واستمــرارًا. إلّا أنّ المضــلات من الأمور وقطّاع الطــرق إلى الله هم من يحدثون انحراف الهجران والغربة،

فكلّ البريّة معترفة بأنّك غير ظالم لمن عاقبت، وشاهدة بأنّك متفضّل على من عافيت، وكلّ مقرّ على نفسه بالتقصير عمّا استوجبت، فلولا أنّ الشيطان يختدعهم عن طاعتك ما عصاك عاصٍ، ولولا أنّه

(٦٤) المصدر نفسه، الصفحة ٧٥.

(٦٥) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في ذكر التوبة وطلبها»، الصفحة ١٦٢.

(٦٦) المصدر نفسه، الصفحة ١٦٣.

صوّر لهم الباطل في مثال الحقّ ما ضلّ عن طريقك ضالّ[٦٧].

وفي السياق نفسه من أصالة السموّ والقداسة في خلق الإنسان يقول الإمام زين العابدين، عليه السلام، في دعاء يوم عرفة: «اللهمّ وأنا عبدك الذي أنعمت عليه قبل خلقك له، وبعد خلقك إيّاه، فجعلته ممّن هديته لدينك، ووفّقته لحقّك، وعصمته بحبلك»[٦٨].

هذا واقع الإنسان حسب رؤية الأدعية الإسلاميّة. إلّا أنّه متعرّض لخطر انزلاق ثانٍ نابع من غير الشيطان، وهو هنا الدنيا وهوى الميل إليها، «وانزع من قلبي حبّ دنيًا دنيّةً تنهى عمّا عندك، وتصدّ عن ابتغاء الوسيلة إليك، وتذهل عن التقرّب منك، وزيّن لي التفرّد بمناجاتك في الليل والنهار»[٦٩].

ولو أردنا البحث عن الأثر المركزيّ الذي يحدثه قاطع الطريق إلى الله بألوانه وأشكاله التي تارةً هي الدنيا الدنيّة، وتارةً الشيطان أو الهوى، لوجدنا أنّه «موت القلب». من هنا، فإنّ طلب التوبة إنّما لغاية هي تحقيق «إحياء القلب»، والقلب، كما أشرنا سابقًا حسب الروايات، «حرم الله، وعرش الرحمن»، إلى غير ذلك.

وعليه، فإنّ الإمام زين العابدين، عليه السلام، يقول في المناجاة الأولى الواردة في **الصحيفة السجاديّة** تحت عنوان «مناجاة التائبين»:

> إلهي ألبستني الخطايا ثوب مذلّتي، وجلّلني التباعد منك لباس مسكنتي، وأمات قلبي عظيم جنايتي، فأحيه بتوبة منك يا أملي وبغيتي، ويا سؤلي ومنيتي، فوعزّتك ما أجد لذنوبي سواك غافرًا، ولا أرى لكسري غيرك جابرًا، [...] لك العتبى حتّى ترضى[٧٠].

فهو هنا، يعترف أنّ موت القلب كان نتيجة الذنب وما كسبت أيدي الناس من عظيم الجناية، وهي التي تأتي على صهوة الخطايا فتلبسهم المذلّة، وتحلّ بظلام التباعد فتوقعهم بالمسكنة والقلق والضياع لأنّها الهجران بعينه، وما بين المسكنة والمذلّة موت القلب الذي لا حياة له إلّا بالتوبة إلى الله الذي هو أمل الإنسان وبغية النور في حياته، وهو حقيقة حاجته

(٦٧) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الاعتراف بالتقصير عن تأدية الشكر»، الصفحة ١٨٧.

(٦٨) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في يوم عرفة»، الصفحة ٢٥٢.

(٦٩) المصدر نفسه، الصفحتان ٢٥٨ و٢٥٩.

(٧٠) المصدر نفسه، «مناجاة التائبين»، الصفحات ٣٢٩ إلى ٣٣١.

وأمنياته الذي إذا حلّ في قلب المرء عفا وغفر، وتاب وجبر الكسر الذي ضيّع فيه المرء مغزى وجوده.

والتوبــة الحبيبة تحتاج عند الإمام زين العابدين، عليه الســلام، برهانًا على صدق الحبّ يكمن في أمرين هما:

١. التبرّي من كلّ ضعة؛ وهي التي يعبّر عنها الدعاء بالندامة.

٢. التولّي الذي يقوم على العزم في الحبّ بمقتضياته: «[...] فصلّ على محمّد وآله، واجعل ندامتــي علـى ما وقعتُ فيه من الزلّات، وعزمي على ترك مــا يعرض لي من السيّئات، توبةً توجب لي محبّتك يا محبّ التوّابين»[٧١].

وهكــذا، فإنّ هــذه الموجبات والمستلزمات من التوبة، إنّمــا تدلف بنا نحو العمق الأبعد في الخطــاب الدعائيّ البــاني لشخصيّة أهل الإيمان، وهو الحبّ الإلهــيّ. ما يدعونا للبحث بدقّة عن معنى الحبّ وموقعه ومظاهره في الحياة الإيمانيّة، والأهمّ في الرؤية الإسلاميّة البانية للسلوك الإنسانيّ.

وممّا لا شكّ فيه أنّ المناجاة والأدعية على تعداد اهتماماتها وأسبابها ومجالاتها إنّما تنطلق من ثقة المحبّ «الداعي» بحبيبه «المدعوّ». وهي تستهدف تأكيد الحبّ وتعميقه، بحيث ما مــن سؤال أو طلب إلّا وينبع من مضمون الحــبّ الإلهيّ ويستهدفه. وعلينا هنا أن نفرّق في الأدعية والمناجاة بين أمرين لطالما كانا يختلطان عند الدارسين، وهما: السؤال، والطلب. إذ يعتقــد كثيرون أنّ الدعاء هو الطلب فحسب، وحقيقة الأمر أنّ الطلب أساسيّ ومركزيّ في فقــرات الأدعية ونصوصها، لأنّ الإنســان يضع حاجته عند مولاه، وهو يبثّ بين يديه وفي محضــره همومه وفرحــه ورجاءاته ومخاوفه طالبًا العون والسنــد في عظيم الأمور وتفاصيلها أحيانًا.

لكنّ هذا الطلب إنّما ينطلق من مضمون روحيّ ورؤية معرفيّة يمكننا أن نسمّيها بـ«سؤال الحال». وأقصد به أنّ تعبير الإنسان عن ذاته تارةً يكون لفظيًّا، وأخرى قلبيًّا يكشف فيه عمّا يخالــج ضميره، وثالثةً أحواليًّا يتعلّق بذات الإنسان في جوهرها وعوارضها وعند حركتها

(٧١) المصــدر نفســه، «من دعائه عليه السلام في الاعتذار مــن تبعات العباد ومن التقصير في حقوقهم وفي فكاك رقبته من النار»، الصفحة ١٩٢.

وسكونهـا. فـإذا ما وصل خطاب الداعي إلى «الحال الذاتيّ» فإنّـه يتوجّه إلى الله بالسؤال، مثلًا: «اللهمّ إنّي أسألك باسمك العظيم الأعظم».

وفي السـؤال يُظهـر الداعي تمام رؤيته بـالله ومعرفته به، وهو مصـدر وجوده وحقيقة معناه. كما يُظهر قناعته بنفسه من الفقر والحاجة الذاتيَّين.

وقـد عبّر الإمـام زين العابدين، عليه السلام، عن هذا المضمـون في دعاء «الإلحاح على الله» بالقول: «سبحانك أخشى خلقك لك أعلمهم بك، وأخضعهم لك أعملهم بطاعتك، وأهونهم عليك من أنت ترزقه وهو يعبد غيرك»[٧٢].

فأصحـاب الخشية – والخشية تعبير عن أصحـاب المهابة من العظمة الإلهيّة – هم أعلم الناس بالله سبحانه، لأنّ شرط المهابة والخشية معرفة حقيقة العظمة الإلهيّة. وبالتالي فالعلم، هنا، ينفذ نحو الذات الإلهيّة والذات الإنسانيّة، وهو ما ينعكس خضوع حال عند العاملين بالطاعـة لا بالإكـراه. والطاعة صفة الواثق، بينمـا المُكره صفة العبـد المضطرّ ولو عن غير قناعة.

وسؤال الحال يفرز ذكرًا لأسماء الله وصفاته، كما يلتجئ إلى سنن الله وعاداته في خلقه، ومن ذلك ما ذكره الإمام زين العابدين، عليه السلام، في دعاء يوم الفطر:

يا من يرحم من لا يرحمه العباد، ويا من يقبل من لا تقبله البلاد، ويا من لا يحتقر أهل الحاجة إليه، ويا من لا يخيّب الملحّين عليه، ويا من لا يجبه بالردّ أهل الدالّة عليه، ويا من يجتبي صغير ما يُتحف بـه، ويشكـر يسير ما يُعمل له. ويا مـن يشكر على القليل، ويجازي بالجليـل. ويا من يدنو إلى من دنـا منـه، ويا من يدعو إلى نفسه من أدبر عنه. ويا من لا يغيّر النعمة، ولا يبادر بالنقمة، ويا من يثمر الحسنة حتّى ينمّيها، ويتجاوز عن السيّئة حتّى يعفيها[٧٣].

ويطلـق الإمـام زيـن العابدين، عليه السـلام، على كلّ ذلـك اسم الإحسـان «عادتك الإحسـان إلى المسيئين»[٧٤]. والعادة هي السنّة والأصل البـاني. فإن كانت سنّته الإحسان، أي العطـاء بلا حساب، فمن طبيعتها أن تشمل حتّى أهل الإساءة. وهنا يتبلور مفهوم الحبّ

(٧٢) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الإلحاح على الله»، الصفحة ٢٩٠.
(٧٣) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في يوم الفطر»، الصفحتان ٢٣٥ و٢٣٦.
(٧٤) المصدر نفسه، الصفحة ٢٣٧.

الإلهـيّ بالرحمـة، إذ الرحمة هي حـبّ متعدّ للآخرين بلا شروط مسبقـة إلّا بشرط القبول إذا مـا وصل إلى كمالاته، بمعنى أنّ إحسان الرحمـة للجميع تأسيسًا اسمه «الرحمن» وهو يطال الخيّرين وغيرهـم، أمّا إحسان الرحمة في كمالاته فتسميته «الرحيم»، وهو ما يوصل إلى مقامـات القـرب من الله وشرطه قبول الذات الإنسانيّـة في إفرادها به. فكمالات الحبّ الإلهـيّ إنّما تتبـدّى عند من لبس ثوب الرحمة الإلهيّة فيعفو عـن الناس، كما يعفو الله عنه، ويغفـر ويصفـح ويسامح، كما الله عادته التسامح والصفح والغفـران. وكلّ ذلك ينبغي أن يكـون عن اقتدار كما الله القـادر، وهو مضمون معنى الحديث القدسيّ «يا ابن آدم أنا أقول للشيء كن فيكون أطعني فيما أمرتك أجعلك تقول للشيء كن فيكون»[٧٥].

ثـمّ إنّ الفـارق بين دعاء الطلب ودعـاء سؤال الحال أنّ الأوّل يرجـى منه الجزاء المباشر، كدفع المصائب، وطول العمر، وسعة الرزق، وغفران الذنب، وغير ذلك، أمّا الثاني، فيرجى به المعرفة والقرب ولذيذ الأنس والحبّ، وقد لا يصدر عن توقّع جزاء،

قـد ترى يا إلهـي فيض دمعي مـن خيفتك، ووجيب قلبي مـن خشيتك، وانتفاش جوارحي من هيبتـك، كلّ ذلـك حياءً منّي لسوء عملـي، ولذلك خمد صوتي عن الجأر إليـك، وكَلَّ لساني عن مناجاتك[٧٦].

فحـال الداعـي يسأل على الرغـم من أنّه لا يطلب، بـل على الرغم من أنّـه يعتقد عدم استحقاقه التقدّم إلى الله سبحانه بأيّ طلب،

يـا إلهي لو بكيت حتّى تسقط أشفار عينـيّ، وانتحبت حتّى ينقطع صوتي، وقمت لك حتّى تتنشّر قدماي، وركعت لك حتّى ينخلع صلبي، وسجدت لك حتّى تتفقّأ حدقتاي، وأكلت تراب الأرض طول عمري، وشربت ماء الرماد آخر دهري، وذكرتك في خلال ذلك حتّى يكلّ لساني ثمّ لم أرفع طرفي إلى السماء استحياءً منك ما استوجبت بذلك محو سيّئة واحدة من سيّئاتي[٧٧].

إذًا، ليـس حـال الداعي هنا يستجلب جـزاءً كعبادة التجّار وأهـل الرغبة، بل هو حال المحـبّ المقرّ الـذي على الرغم من علمـه بما هو عليه، فإنّـه يتوجّه بحبّـه إلى مقصده ومن

(٧٥) أحمـد بـن فهد الحلّي، عدّة الداعي ونجاح الساعي، تصحيح وتعليـق أحمد الموحّدي القمّي (قمّ: مكتبة الوجداني، لا تاريخ)، الصفحة ٢٩١.

(٧٦) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا استقال من ذنوبه»، الصفحة ٩٧.

(٧٧) المصدر نفسه، الصفحتان ٩٩ و١٠٠.

يدعوه، حتّى إذا ما عاد وطلب منه أمرًا فعن معرفة وحبّ لا عن طمع وخوف إكراهيّ،

إلهي فصلِّ على محمّد وآله ولا تعرض عنّي وقد أقبلت عليك، ولا تحرمني وقد رغبت إليك، ولا تجبهني بالردّ وقد انتصبت بين يديك. أنت الذي وصفت نفسك بالرحمة فصلِّ على محمّد وآله وارحمني، وأنت الذي سمّيت نفسك بالعفو فاعفُ عنّي[٧٨].

فمن الملحوظ هنا قوله: «وصفت نفسك بالرحمة [...] فارحمني»، ما يكشف عن صنف من الأدعية الأصل فيه ذكر الأسماء والتوسّل بها، وهو المقصود بسؤال الحال. ولعلّ من الأدعية النموذجيّة في هذا المجال «دعاء البهاء».

مصدر الحبّ الإلهيّ وتداعيات تأثيره

إذا كانت الفلسفات العرفانيّة اعتبرت أنّ مصدر الحبّ الإلهيّ هو حبّ الله لذاته، فإنّ النصوص والأدعية تأخذنا إلى أنّ مصدر آخر لمعرفتنا بالحبّ الإلهيّ هو خلق الإنسان وخُلق الرسل والأنبياء والأولياء، «ابتدع بقدرته الخلق ابتداعًا، واخترعهم على مشيّته اختراعًا، ثمّ سلك بهم طريق إرادته، وبعثهم في سبيل محبّته»[٧٩].

ثمّ إنّه، عليه السلام، يورد أنّ الذات النبويّة تنطوي في جوهرها على الحبّ الإلهيّ كما أورده في دعاء «في الصلاة على أتباع الرسل ومصدّقيهم»: «كانوا منطوين على محبّته يرجون تجارةً لن تبور في مودّته»[٨٠].

ما ينقلنا في معالجة الحبّ الإلهيّ ومعرفته من أفق الذات الإلهيّة التي إنّما نعرفها بصفة الرحمة، «الرحمن الرحيم»، إلى أفق الذات الإنسانيّة الكاملة لنبيّ الرحمة محمّد، صلّى الله عليه وآله وسلّم، الذي وسمته الأدبيّات الإسلاميّة باسم «حبيب الله». فتمام الحبّ الإلهيّ إنّما يتجلّى ويعرف بذات الحبيب محمّد، صلّى الله عليه وآله وسلّم، وهذا ما سبق أن أشرنا إليه بالآية القرآنيّة من قول الله للنبيّ: ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾[٨١].

(٧٨) المصدر نفسه، الصفحتان ٩٦ و٩٧.
(٧٩) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في التحميد لله والثناء عليه»، الصفحة ٣٧.
(٨٠) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الصلاة على أتباع الرسل ومصدّقيهم»، الصفحة ٥٥.
(٨١) سورة آل عمران، الآية ٣١.

فالحبّ ليس مجرّد تأمّلات أو محض أحاسيس. إنّ الحبّ كلّ ذلك، وإضافةً لذلك هو سلوك «اتّبعوني»، إيمانيّ حياتيّ، يبدأ من القلب ويتظهّر في الجوانح والجوارح وناظم العلاقات. وأوّل الخطو فيه يقظة تستدعي توبةً، «وصيّرنا إلى محبوبك من التوبة»[82]، ثمّ استغراق في حبّ الله، «واشغل قلوبنا عن كلّ ذكر، وألسنتنا بشكرك عن كلّ شكر، وجوارحنا بطاعتك عن كلّ طاعة»[83]، ثمّ اتّباع معيار الرضا الإلهيّ والالتزام به، «وحبّب إليّ ما رضيت لي ويسّر لي ما أحللتَ بي»[84]، ثمّ إحساس بالاستقرار في موطن القرب الإلهيّ ما يكسب المرء القوّة على مواجهة بلاءات الدنيا، «يا أنس كلّ مستوحش غريب، ويا فرج كلّ مكروب كئيب، ويا غوث كلّ مخذول فريد، ويا عضد كلّ محتاج طريد، أنت الذي وسِعتَ كلّ شيء رحمةً وعلمًا»[85]،

> اللهمّ صلّ على محمّد وآله وفرّغ قلبي لمحبّتك واشغله بذكرك، وأنعشه بخوفك وبالوجل منك، وقوّه بالرغبة إليك، وأمّله إلى طاعتك، واجرِ به في أحبّ السُبُل إليك[86]، [...] واجعل في ما عندك رغبتي، شوقًا إلى لقائك[87].

فحينما يصبح الله هو المأوى ويلهب الحبّ الشوق إلى لقائه سبحانه، بعد أن انتعش القلب بالوجل من الله وقوّي بالرغبة إليه، فإنّ إحساس الأمان يزداد عند الإنسان، إذ «أنت إلهي مفزعي وملجأي والحافظ لي والذابّ عنّي، المتحنّن عليّ، الرحيم بي، المتكفّل برزقي، في قضائك كان ما حلّ بي، وبعلمك ما صرت إليه»[88].

هذا الحبّ المولّد للطمأنينة، ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾[89]، والأمان النفسيّ والاجتماعيّ، إذ الملجأ والمفزع والحافظ والمدافع والمتحنّن هو الله الذي بيده مقاليد الأمور كلّها، والذي هو في الأرض إله وفي السماء إله، الرحيم بعباده، والذي كفل رزق المتوكّلين عليه فلا

---

(٨٢) **الصحيفة السجّاديّة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام في الاشتياق إلى طلب المغفرة»، الصفحة ٧٤.

(٨٣) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام بخواتيم الخير»، الصفحة ٧٨.

(٨٤) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا مرض أو نزل به كربٌ أو بليّة»، الصفحة ٩٤.

(٨٥) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا استقال من ذنوبه»، الصفحة ٩٥.

(٨٦) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام إذا أحزنه أمر وأهمّته الخطايا»، الصفحتان ١٢٣ و١٢٤.

(٨٧) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في استكشاف الهموم»، الصفحة ٢٩٦.

(٨٨) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السلام في الكرب والإقالة»، الصفحة ٣٠٨.

(٨٩) سورة **الرعد**، الآية ٢٨.

يخافـون جـور الزمان، ولا ظلـم الناس، بل إنّ مستـوى الحبّ يوصل هذا المـرء لنحو من الاستقرار، بحيث لو تكالبت عليه الدنيا بما فيها فإنّه ثابت لا يتزعزع ليقينه النابع من الحبّ أنّ مجريات الأمور إنّما تحصل بعلم الحبيب سبحانه وقضائه. والله لن يخيّر لأحبابه إلّا الخير.

مـن هنا، يأخذ الحبّ بأمل الإنسان ورجاءاته نحو طلب الفرح من عند الله «فهب لي يا إلهي فرحًا بالقدرة التي تحيي بها ميت البلاد، وبها تنشر أرواح العباد، ولا تهلكني، وعرّفني الإجابة يا ربّ، وارفعني ولا تضعني، وانصرني وارزقني وعافني من الآفات»[٩٠].

فرح متولّد من القدرة الإلهيّة التي تلبس من تحلّ عليه كلّ مفاخر القوّة والعزّة في الحياة، وإجابـة الحاجات، والرفعـة في الدنيا والنصرة في مواقف الشدّة، ونيـل الرزق والترفّع عن الحاجـة للناسـ، ولبوس العافية من كلّ سوء ومكـروه. وهذا ما يرسم أمـام الداعي أملًا لا يمـوت ولا ينقهر في مصائـر الحياة الدنيا والآخـرة. «إلهي أتراك بعد الإيمـان بك تعذّبني، أم بعـد حبّي إيّاك تبعّدني»[٩١]، «وها أنا متعرّضـ لنفحات روْحك وعطفك ومنتجع غيب جودك ولطفك، فارّ من سخطك إلى رضاك، هارب منك إليك»[٩٢]. وهو ما يقتضي شكر المنعم الذي إذا ما بلغ حدًّا لا نهاية له صار الشكر حمدًا إذا انتقل فيه الداعي من ذكر موارد الطلب بالشكر إلى لسان الحال بالحمد.

> إلهـي تصاغر عند تعاظـم آلائك شكري، وتضاءل في جنـب إكرامك إيّاي ثنائـي ونشري [...] ونعماؤك كثيرة قصر فهمي عن إدراكها فضلًا عن استقصائها، فكيف لي بتحصيل الشكر، وشكري إيّاك يفتقر إلى شكر فكلّما قلت لك الحمد وجب عليّ لذلك أن أقول لك الحمد[٩٣].

ومـن وجـوه أحـوال الشاكرين المحبّـين أن ينقلبـوا إلى الناسـ بخُلُق مـا انطوى عليه الأنبيـاء من فطرة حبّ الناس والصفح عنهم، وتقـديم وجوه الإيثار كلّها في سبيل معونتهم وهدايتهـم. ومواصفات هذه الشخصيّة ذكرتها أدعية **الصحيفـة السجاديّة**، ونحن هنا نورد بعضها، ونحيل أكثرها إلى دعاء **مكارم الأخلاق** لمن أراد متابعتها. ومن هذه الأمور:

(٩٠) **الصحيفـة السجّاديّـة الكاملة** (ويليها نصّ رسالة الحقوق)، مصدر سابق، «من دعائه عليه السلام ممّا يحذره ويخافه»، الصفحة ٣١٠.

(٩١) المصدر نفسه، «مناجاة الخائفين»، الصفحة ٣٣٥.

(٩٢) المصدر نفسه، «مناجاة الراغبين»، الصفحة ٣٤٢.

(٩٣) المصدر نفسه، «مناجاة الشاكرين»، الصفحتان ٣٤٥ و٣٤٦.

١. «أبدلني من بغضة أهل الشنآن المحبّة».

٢. «ومن حسد أهل البغي المودّة».

٣. «ومن ظنّة أهل الصلاح الثقة».

٤. «ومن عداوة الأدنَين الولاية».

٥. «ومن عقوق ذوي الأرحام المبرّة».

٦. «ومن خذلان الأقربين النصرة».

٧. «وسدِّدني لأن أعارض من غشّني بالنصح».

٨. «وأثيب من حرمني بالبذل».

٩. «وأن أشكر الحسنة وأغضي عن السيّئة».

أمّـا مجموع هـذه الخصائص فيمكـن كما أسلفـت مراجعتها بدعاء طويـل للإمام زين العابديـن، عليـه السلام، موجود في **الصحيفة السجاديّة**، كما يمكـن متابعته في رسالته، عليه السـلام، الموسومـة بـ«رسالة الحقوق». أمّـا نحن هنا، فسنورد أمرَيـن هامَّين في ختام هذا المبحث.

الأوّل: أنّ كلّ هـذا الحـراك الأخلاقـيّ الإيمانيّ المبنـيّ على الحبّ فإنّما يصـدر من رؤية إسلاميّة مفادها أنّ الإنسان هو مستودع سرّ الله، ومعرفة الإنسان توصلنا لمعرفة الله وصفاته سبحانـه. وحبّ الإنسان الكامل أو العارف لله إنّما هي السبيل لمعرفة الحبّ الإلهيّ. ما يعني أنّ موقف العداء من الإنسان هو موقف عداء لله وبمواجهة الله سبحانه.

فبالمحبّـة خـير الدنيا والآخرة، «وانهـج إلى محبّتك سبيلًا سهلةً أكمـل لي بها خير الدنيا والآخـرة»[٩٤]. وما الدنيا والآخـرة وشؤونهما كلّها في نظر أحبّـاء الله إلّا الحبّ لله، «ولا تقطعني عنك، ولا تبعدني منك يا نعيمي وجنّتي، ويا دنياي وآخرتي، يا أرحم الراحمين»[٩٥].

مـن هنا كانت **مناجاة العارفـين**، وممّا ورد فيها: «إلهي فاجعلنا من الذين ترسّخت أشجار

(٩٤) المصدر نفسه، «من دعائه عليه السـلام في مكارم الأخلاق ومرضيّ الأفعال»، الصفحة ١١٩.

(٩٥) المصدر نفسه، «مناجاة المريدين»، الصفحة ٣٥٣.

الشوق إليك في حدآئق صدورهم [...] وقرّت بالنظر إلى محبوبهم أعينهم، واستقرّ بإدراك السؤل ونيل المأمول قرارهم»[٩٦].

وهذا يشير بوضوح إلى قيام الرؤية الإسلاميّة للحبّ على قاعدة المعرفة الواصلة بين حقيقة الإنسان والذات الإلهيّة في مسارات الحياة وسيرورة الوجود.

الأمر الثاني: إنّ من الصفات النموذجيّة لمثال الحبّ الإلهيّ ما ورد في **مناجاة المحبّين،** ونحن هنا سنثبتها دون أيّ تحليل لوضوحها وارتكازها على مجمل ما سبق أن أوردناه في هذا المبحث:

إلهي مَن ذا الذي ذاق حلاوة محبّتك، فرامَ منك بدلًا؟ ومَن ذا الذي أنِسَ بقربكَ، فابتغى عنك حِوَلًا؟ إلهي فاجعلني ممّن اصطفيته لقُربك وولايتك، وأخلَصته لودِّك ومحبّتك، وشوّقته إلى لقائك، ورضّيتَه بقضائك، ومنحته بالنظر إلى وجهك، وحبوتَه برضاك، وأعَذتَه من هجرك وقِلاك، وبوّأته مقعد الصدق في جوارك، وخصصتَه بمعرفتك، وأهّلتَه لعبادتك، وهيّمتَ قلبه لإرادتك، واجتبيتَه لمشاهدتك، وأخليتَ وجهه لك، وفرّغت فؤاده لحبّك، ورغّبتَه فيما عندك، وألهمتَه ذكرك، وأوزعتَه شكرك، وشغلتَه بطاعتك، وصيّرتَه من صالحي بريّتك، واخترتَه لمناجاتك، وقطعتَ عنه كلّ شيء يقطَعُه عنك. اللهمّ اجعلنا ممّن دأْبُهم الارتياح إليك والحنين، ودهرهم الزفرة والأنين، جباههم ساجدة لعظمتك، وعيونهم ساهرة في خدمتك، ودموعهم سائلة من خشيتك، وقلوبهم متعلّقة بمحبّتك، وأفئدتهم منخلعة من مهابتك، يا من أنوار قدسه لأبصار محبّيه رائقة، وسبحات وجهه لقلوب عاشقيه شائقة، يا منى قلوب المشتاقين، ويا غاية آمال المحبّين أسألك حبّك وحبّ من يحبّك، وحبّ كلّ عمل يوصلني إلى قربك، وأن تجعَلَكَ أحبّ إليّ ممّا سواك وأن تجعل حبّي إيّاك قائدًا إلى رضوانك، وشوقي إليك ذآئدًا عن عصيانك، وامنن بالنظر إليك عليّ، وانظر بعين الودّ والعطف إليّ، ولا تصرف عنّي وجهك، واجعلني من أهل الإسعاد والحظوة عندك، يا مجيب، يا أرحم الراحمين[٩٧].

(٩٦) المصدر نفسه، «مناجاة العارفين»، الصفحة ٣٦٤.

(٩٧) المصدر نفسه، مناجاة المحبّين.

إعادة النظر في المعرفة: «الأسلمة والمستقبل»[١]

ميريل وين دافيس[٢]

ترجمة ديما المعلّم[٣]

يشكّل نقاش أسلمة المعرفة حيّزًا محوريًّا بلحاظ آفاق المسلمين المستقبليّة، إذ يركّز هذا النقاش، أكثر ما يركّز، على طبيعة الهويّة الإسلاميّة، والحداثة، وطرق التفكير في الواقع الإسلاميّ، حاضرًا ومستقبلًا. ولكن قد تداخلت في هذا النقاش، عينه، عوامل أدّت إلى تهميش الهويّة الإسلاميّة بالنسبة إلى المشاركين فيه وإلى مراقبيه على حدّ سواء. أمّا هذا المقال، فهو ينظر إلى الأسلمة على أنّها مشروع حضاريّ (١) مرجعه **القرآن**، و(٢) قوامه إعادة النظر في المعرفة. كما يحلّل المقاربات المؤسّساتيّة والمفاهيميّة المعتمَدة. وتجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أنّ عمليّة إنشاء فروع معرفيّة جديدة، في إطار الأسلمة، هي ثلاثيّة الأطراف، ترتكز على (١) الكلّانيّة، و(٢) محوريّة المجازفة والشكّ، و(٣) الاعتراف بالجهل. ثمّ إنّ الأسلمة تنطوي على نقد الحضارة الغربيّة، ما يجعلها تبدو ذات نزعة رفضيّة، لكنّ هدفها، في الحقيقة، ليس إلّا التوفيق بين نظرتَين مختلفتَين. ويعدّ خطاب الأسلمة، راهنًا، تنظيريًّا، فالتطبيق يحتاج إلى ممارسة وجهد، كليهما.

المفردات المفتاحيّة: الأسلمة؛ المعرفة؛ الكلّانيّة؛ الواقعيّة السياسيّة؛ النزعة الميركنتيليّة؛ الاستعمار.

(١) M. W. Davies, "Rethinking Knowledge: 'Islamization' and the Future," *Futures*, 23:3 (Netherlands: 1991), pp. 231-47.

(٢) كاتبة، وباحثة مهتمّة بالشأن الإسلاميّ، المعهد الإسلاميّ، لندن.

(٣) معهد المعارف الحكميّة للدراسات الدينيّة والفلسفيّة، بيروت.

إنّ أسلمـة المعرفة هي عين النقاش الدائـر حول مستقبل العالم الإسلاميّ. وليس هذا النقاش، ذو الشعبيّـة المتزايدة، إلّا محاولـة لاستعادة النموذج الإسلامـيّ paradigm لكونه القاعدة الأساس لتغيـير الوجود الإسلاميّ في العـالم المعاصر، وبناء مستقبـل إسلاميّ فريد ومختلف جذريًـا عن الواقع الإسلاميّ الحـاليّ. وتدفع هذا النقاش قدمًا الأسئلـة الوجوديّة التي تُعتبر صفات مشتركة تتّسم بها التجربة الإنسانيّة للبشر جميعًا في خلال بحثهم عن الإجابات التي لا تعكس، بصيغتها الحاليّة، إلّا الهويّة المعاصرة الخاصّة بربع أفراد البشريّة. من هذا المنطلق، يجدر بالمؤهّلات التي يتمتّع بها النقاش حول الأسلمة أن تجعل منه موضوعًا يسترعي اهتمام الناس جميعًا، وشأنًا حيويًّا لا في الساحة الإسلاميّة فحسب، بل على مستوى العالم أجمع.

لكـنّ واقع هذا النقاش، للأسف، مغاير تمامًـا للتوقّعات المذكورة آنفًـا، وذلك بسبب العناصـر التـي طرأت عليه، والتي ما انفكّـت تهمّش الهويّة الإسلاميّـة، وتوقد نار العداوة والبغضـاء من خلال اتّباع سياسـة التعتيم المغرض. أمّا التداعيـات الناجمة عن ذلك، فهي ظهـور عقبات في وجه تطويـر مشروع الأسلمة، وفرض الشروط المسيئـة إليه، وتولُّد سوء الفهم في نفوس كلّ من المشاركين في النقاش ومراقبيه.

الهويّة الإسلاميّة

لنفهـم دواعي هذا النقاش، يجب التفكّر في طبيعة الهويّة الإسلاميّـة. فالمسلم هو من دان بديـن الإسـلام الذي يقوم علـى **القرآن** والسنّـة، أي على كلمة الله وعلى حيـاة النبيّ محمّد [صلّـى الله عليه وآلـه]. و**القرآن** والسنّـة بتمامهما، وبما يتضمّنان مـن ترغيب، وترهيب، وأصـول، وأحكام، إنّمـا هما أساس هويّة المسلم. كما أنّ طبيعـة هذَين المصدرَين الأصيلَين ومكنوناتهمـا تعرّفان الهويّة الإسلاميّة خير تعريف، وتبقيـان صالحتان لكلّ زمان. وبمعنًى آخـر، إنّ **القـرآن** والسنّة لهما مصـدر التشريع والقيم، ما يعني أنّهمـا النموذج الذي يقيس المسلـم الماضـي، والحاضر، والمستقبل نسبـةً إليه. وما يزيد من قيمة هذَيـن المرجعَين اليوم، بالنسبـة إلى المسلمين، هو وراثتهـم تاريخًا حضاريًّا يمتدّ على مدى ١٤٠٠ سنة، ويجمعهم بـه، على اختلافهم، ارتبـاط عاطفيّ ووجدانيّ عميق. أمّا التاريـخ الحضاريّ، فهو استنباط أصـول الإسـلام، وأحكامه، والهويّة المستقـاة منه على اختلاف الزمان والمـكان، كما أنّه سجّل تفاعل المسلمين مع إيمانهم ومع العالم أجمع. ثمّ إنّ المسلمين يرتبطون ارتباطًا عاطفيًّا

ووجدانيًا وثيقًا بمفهوم الأمّة، وهي الجماعة المتولّدة من صلب الإيمان المشترك.

أمّــا اليوم، فلا بدّ من الإقرار بشعور آخر يعتمــل في صدور أصحاب الهويّة الإسلاميّة، وهو إحساسهم بالتهميش. يعزى سبب ذلك إلى واقع أنّ المسلم يعيش في «أرض قد احتُلّت، وقُسّمت، وطرأت عليها صنــوف الاضطراب، والتغيّر، والتحوّل»[٤]. فالدول الإسلاميّة، والدول ذات الأغلبيّة المسلمة، وتلك ذات الأقليّة المسلمة التي يُعتدّ بها، كلّها بدعة ابتدعها التاريخ المعاصر. لكن لا يمكن أن يُعزى هذا كلّه إلى التاريخ الغربيّ الحافل بالتوسّع عن طريق النزعة الميركنتيلية *mercantilism*، والاستعمار، والإمبرياليّة الحديثة التي أحكمت سيطرتها علــى الواقع السياسيّ، والاقتصاديّ، والاجتماعــيّ في الأراضي الإسلاميّة، بل يجب أيضًا مقاربــة الموضوع مــن حيث الظواهــر المرتبطة به لجهة تزايــد نفوذ العلمويّــة، والعلمانيّة، والــدول القوميّة. فلا ريب في أنّ هــذه الظواهر هي أدوات للقــوى السياسيّة والاقتصاديّة الحاكمة التي صاغت الواقع الإسلاميّ المعاصر كما يحلو لها.

أمّا عاقبة ذلك، فكانت استبطان صفة التهميش في الهويّة الإسلاميّة. ويعني الاستبطان، في هــذا السياق، صيرورة ظواهــر الاحتلال، والانقسام، والاضطــراب، والتغيّر، والتبدّل مــن مقوّمات الفرد، وحالةً لكلّ موجود ذي جسد، وعقــل، وروح، وذلك بعد أن كانت هــذه الظواهر تستند إلى الظروف السياسيّــة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة وحسب. كما أنّ الهامشيّة هي، نوعًــا ما، سمة مشتركة بين المسلمين أجمعين نسبةً إلى الواقع المعاصر، بغضّ النظر عمّا إذا ما كانوا يعيشون في العالم الإسلاميّ، أو في الغرب الذي أضحى يضمّ جاليات إسلاميّةً متنامية من حيث الحجم والأهمّيّة.

ولا ريــب في أنّ الهامشيّة هي، في آن، حالــة معقّدة، ومفهوم موحِّد يتيح فرصة تحليل أصــول الأسلمة وتطوّرهــا. لذا، ينبغي للهامشيّــة، بكونها أداةً تحليليّــةً، أن ترتبط بالأبعاد الكامنة في الاحتلال، والانقسام، والاضطراب، والتغيّر، والتبدّل إن كان المرء راغبًا في فهم عاقبتهــا المحوريّة التي تفيد بــأنّ الهامشيّة هي حالة عامّة تُختبَر بطريقة تفاضليّة، ويُعبَّر عنها علــى أصعدة عدّة. فالتعدّديّة ليست مجرّد سمة للمشهــد المعاصر. لم يكن الإسلام والمجتمع الإسلاميّ، على مرّ التاريخ، جسمًا واحدًا لا تباين فيه قطّ، بل لطالما كانا، بطبيعتهما، وحدةً

(٤) See Z. Sardar and M. W. Davies, *Disoriented Imagination: Lessons of the Rushdie Affair* (London: Grey Seal, 1990).

تتقبّل التعدّديّة، وتولّدها، وتنطوي عليها. وليست هذه التعدّديّة الكامنة في الوحدة إلّا جزءًا أصيلًا من الإطار المرجعيّ الإسلاميّ[٥] الذي دخلت عليه طبقة إضافيّة من التعدّديّة، وغشّت التعدّديّة الموروثة عن طريق التاريخ المعاصر الذي تجلّى، بطرق شتّى، في البلدان الإسلاميّة المختلفة.

كما أنّ أبعاد الهامشيّة لها دلالات مهمّة بالنسبة إلى المسلم، فهذه الأبعاد هي الأسس المنطقيّة لوضع العالم الإسلاميّ المعاصر بما هو محفوف بالمخاطر، إذ تنطوي حداثته على انتشار الفقر، والمجاعة، والتدهور البيئيّ، وعجز العلم والتكنولوجيا عن حلّ مشاكل العالم الإسلاميّ، أو التصدّي لها بالحدّ الأدنى، والتخلّف الاقتصاديّ والتكنولوجيّ، وسوء التنمية، والتبعيّة، واشتداد التفاوت بين الأغنياء والفقراء، والضعف، والحرمان، والاضطراب السياسيّ، وغياب السيطرة الاقتصاديّة الفعّالة على مصير العالم الإسلاميّ، وما يرتبط بذلك من عجز سياسيّ عن المطالبة بتحقيق تطلّعات الشعوب الإسلاميّة على المستويَين المحلّيّ والدوليّ. وبمعنًى آخر، لا تعمل الحداثة، بالنسبة إلى المسلم، كما ينبغي لها أن تعمل لناحية تعزيز التماسك الاجتماعيّ، وزيادة فرص النجاح، وتأمين الرفاه والبحبوحة الوافرة، أو على الأقلّ، الالتفات إلى المعايير المادّيّة المتزايدة في العدد والأهمّيّة. ثمّ إنّ عصر طلب الحداثة الغربيّة قد لبس لبوس المرض المتفاقم على أمل تحصيل مسحة من الصحّة يومًا ما[٦]. الحداثة عرف يعيد الإسلام، من حيث هو نهج حياتيّ كامل، إلى عصر ما قبل الحداثة. فالعصرانيّة *modernism*، وهي لبّ الحداثة، تصرّ على العلمانيّة بكونها قيمةً جوهريّةً، وتفترض صحّة الحلول العلمانيّة، ولا شيء سواها.

أمّا المعادلة البسيطة التي تغذّي النقاش الدائر حول الأسلمة فهي تفيد بأنّ نموذج

---

(٥) For explanation, see Ḥammūdah ʻAbd al-ʻĀti, *The Family Structure in Islam* (American Trust Publications, 1977).

(٦) The disease analogy is taken from Jalāl Āl 'Aḥmad, *Occidentosis: A Plague from the West* (Berkeley: Mizan Press, 1984). It should be seen alongside works as Abdullāh Laroui, *The Crisis of the Arab Intellectual* (Berkeley: University of California Press, 1976); Fouad Ajami, *The Arab Predicament* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981); Samīr Amīn, *The Arab Economy Today* (London: Zed Press, 1982); and idem, *The Arab Nation* (London: Zed Press, 1978). The later works deal with the problems and problematic nature of social reality in the conventions of Western analysis.

الحداثــة المطروح والمعيش ينسجم مــع الهويّة الإسلاميّة المتماسكــة، وهو يعمل على زيادة الشعور بالتهميش عند حاملي هذه الهويّة. فقد خذلت الحداثة، بغالبيّة وجوهها، الشعوب الإسلاميّــة حول العالم، وجعلت من مشاكلهم القائمــة معضلات تعصى على الحلّ، وذلك لأنّهــا تضــمّ تطلّعــات حاليّــة ومستقبليّــة متضاربة. كمــا تتطلّب الحداثة، مــن حيث هي أيديولوجيا، استبطان هذا الصراع الأبديّ والاستسلام له بكونه حالةً وجوديّةً لا مفرّ منها، وتستدعــي التخلّي عن الإطار المرجعيّ الإسلامــيّ باعتباره مجرّد مصدر للأعباء الثقافيّة التي لا نفــع منها ولا جدوى. ثمّ إنّ الواقع الاجتماعــيّ الإسلاميّ هو خليط متقلّب يضمّ ما هو إسلامــيّ، كما يضــمّ المسلمين والحداثة، الأمر الذي يعني استحالة كــون السلطة المطلقة أو الإجماع الرسميّ في يد طرف واحد قادر على تحديد مسار الحاضر أو المستقبل.

لذلــك، تمنح الأسلمة وسيلةً للتفكّر في حاضر المسلمين ومستقبلهم بطريقة مختلفة. لكنّ الأسلمــة لا تعني تجنّب الأسئلة الملحّــة التي يفرضها الواقع، بل تعنــي اختيار إطار مرجعيّ إسلامــيّ محدّد للنظر في هــذه الأسئلة. هي اعتراف بالإسلام كإطــار مرجعيّ أصيل، يختبر صحّة هذه الأسئلة، ويحتوي على الأدوات المناسبة لفهم طبيعة المشاكل المعاصرة وتقييمها، كمــا يقــترح لها الحلول. وعليه، تكــون الهويّة الإسلاميّة محور اهتمــام النقاش الدائر حول الأسلمــة، ويكون الهــدف من النقاشــ صيانة هــذه الهويّة من الانحــراف، والبحث عن الانسجــام بينها وبين وجودها في الحاضــر وفي المستقبل. كما أنّ العمــل بالإطار المرجعيّ الإسلاميّ يسمح بالتشكيك في الحداثة، وباعتبارها جزءًا من المشكلة. أمّا حين تصير الهويّة الإسلاميّــة نفسها الهدف ومحطّ الاهتمام، تسنح فرصة تصــوّر مستقبل مختلف عمّا ينبئ به الواقع الحاليّ. فالنقاش دائمًا ما يتمحور حول المعرفة، وحول كيفيّة تسخير القدرة التي تنتج عــن هذه المعرفة؛ أي إنّ هذا النقاش لا يعدو كونه عمليّة إعادة نظر وإعمالًا للعقل النقديّ. لكنّ ما يثير العجب هو أنّ تصريحًا مجرّدًا كهذا قد ينطوي على عناصر تفاجئ المسلمين وغير المسلمين على حدّ سواء.

الإطار المرجعيّ

يبــدأ الإسلام من **القرآن**، أي كلمة الله االصريحة التي أوحيت إلى النبيّ محمّد [صلّى الله عليه وآلــه]. **فالقرآن** المتــداول اليوم هو **القرآن** نفسه الذي كان بين أيــدي المسلمين في حياة النبيّ

محمّد [صلّى الله عليه وآله] والـذي ما انفكّت الأمّة الإسلاميّة تحفظه مذ ذاك، إذ تنزّل على مـدى ثلاثة وعشرين عامًا من الزمن. لذلك، فإنّ **القـرآن الكريم** هو منبع هداية لا ينضب أبد الدهـر، وذلك لأنّه قد تكشّـف بالتزامن مع تشكّل جماعة إنسانيّـة حقيقيّة يواجه أفرادها المشاكل المرتبطـة بسياق حياتهم. فالتعريفات المفاهيميّة التـي تتناول بني البشر والعلاقات القائمـة بينهـم والتي وردت في **القـرآن** غالبًا ما تكون ثابتةً وجليّـةً في أحكامه الدقيقة التي غيّرت مصير جماعة فعليّة قائمة في التاريخ.

كمـا يعرّف **القرآن** طبيعة الوجود والغاية منـه، ولا يُغفل الإشارة إلى نظم العلاقات التي تجمـع بين المخلوقات جميعهـا. ولا ريب في ذلك، إذ يلفت **القـرآن**، من حيث كونه نصًّا، انتبـاه القارئ إلى منطقـه المتمحور حول فهم الوجود بأسره على أنّـه وحدة كلّيّة متماسكة تنطوي علـى العلاقات المتبادلة التي تتّصف بالوجوب، والقصديّة، والغائيّة الأخلاقيّة. تبعًا لذلـك، يصبح الوجود امتدادًا للنظام الأخلاقيّ، ويطال، بامتداده، أوجه الحياة كلّها، سواء كانت فرديّةً، أو عائليّةً، أو اجتماعيّةً، أو سياسيّةً، أو اقتصاديةً، أو بيئيّةً تحدث في السلم، أو الحرب، أو الصحّة، أو السقم، أو الضيق، أو السعة، أو الغنى، أو الفقر.

هـذا لهو المقصود حين يصف **القرآن** الإسلام بأنّه نهج حياة كامل. **فالقرآن** يربط البعدَين المـادّيّ والروحيّ بكونهمـا معنى حقيقة الأشيـاء كلّها. وبمعنًى آخـر، يستحيل أن ينطوي الإسـلام على العلمانيّة الشاملـة أو الجزئيّة حتّى. فبما أنّ لكلّ شـيء أصول روحيّة في عالم الغيـب، وغايـة وحقيقة معنويّـة في هذا العالم، يستحيل كـون البعد العلمـانيّ تصنيفًا قائمًا ومفهومًا سليمًا. وبمعنًى آخر، إنّ التفكير في أيّ شيء كان، مع إغفال بعده المعنويّ، ينتقص من حقيقته.

مـن هذا المنطلق، لا ينفكّ **القرآن** يصرّ علـى الحاجة إلى التفكير، والتعقّل، وطلب المعرفة بغيـة فهـم المقاصد **القرآنيّـة** وتطبيقها على مدى الزمـان. فيخطّ **القـرآن**، انطلاقًا من سلطته النصّيّـة العليا، سبيلًا معرفيًّا لأمّـة كاملة. وهو، مع ذلك، لا يزعم أنّـه يتضمّن الأجوبة عن أسئلة البشريّة كلّها. بل يؤكّد **القرآن** أنّ ما ورد فيه يولّد إطارًا شاملًا يمكن، بواسطته، التوصّل إلى الأجوبـة المرجوّة، ما يتيـح تجسّد رؤية **القرآن** الأخلاقيّة الفريـدة في كلّ شيء عن طريق النيّـة، والفكر، والعمل. **فالقرآن** يحتوي على نظـرة تاريخيّة خاصّة ومقاربة تتناول التاريخ بكونـه نهجًا أخلاقيًّا فعّـالًا. أمّا الإسلام، فبكونـه أصل الوعي الروحـيّ الدائم والفطريّ

عنـد الإنسـان المطّلع، هو يربط المسلم بالتاريخ الإنسانيّ بأكملـه وبالبشريّة جمعاء، إذ ينصّ **القـرآن**، صراحـةً، على مفهوم التعدّديّـة. كما يصف **القرآن** التغيّر بأنّـه نتيجة طبيعيّة تفرزها الطبيعـة الإنسانيّة والروحيّـة، بنظامها الأخلاقيّ، كمصدر للتجـدّد الدائم. فمبادئ **القرآن** الأخلاقيّـة، الفرديّة والعامّة على حدّ سـواء، تولّد وعيًا نقديًّا يحيط بالتغـيّر والاستمراريّة، وبكيفيّة تطبيقهما، على أرض الواقع، باختلاف الزمان والمكان.

ولا ريب في ذلك، إذ إنّ **القرآن الكريم** لثمرة أخلاقيّة قد جاءت على هيئة نصّ. أمّا السنّة المطهّـرة، فهـي نصوص جمعها العقل النقـديّ على مدى الزمان. أو قـل: هي توثيق لكلّ مـا جاء به النبيّ محمّد [صلّـى الله عليه وآله] من كلام، أو فعل، أو عبـادة، أو إقرار. وبمعنًى آخـر، تكمّل السنّة إمكانيّة فهم **القرآن**، وتجسّد المبادئ **القرآنيّة**، وما تنطوي عليه من ترهيب وترغيـب، تجسيـدًا عمليًّا يصير أسـوةً للمسلمين على مرّ الزمان. فالسنّـة النبويّة، ببساطة، هـي السيـاق الجوهريّ الذي يفهـم المسلم **القرآن** مـن خلاله والذي يزيد مـن إمكانيّة فهم التغيّر والاستمراريّة. فالنبيّ الإنسان عاش حياةً يُحتذى بها، وبنى مجتمعًا متّحدًا مع مضامين الوحـي في سياق تاريخيّ معيّن يولّد وعيًـا نقديًّا، محدودًا في زمن منشئه، وأبديًّا في مبادئه. وهذا ما يتيـح إدراك مفهوم استمراريّة المعنى بواسطة التغـيّر. يحصل المسلم، بفضل **القرآن** والسنّـة، على نموذج يجمع بين التغيّر واستمراريّـة المعنى، ويتسلّح بالأدوات التحليليّة التي تخوّله التشكيك، ومعرفة التغيّر الأصيل، والتفريق بين التغيّر النافع والتغيّر الضارّ. لذلك، لا ريب في أنّ **القرآن** والسنّة هما إطار عمل أخلاقيّ فعّال وكلّانيّ.

ومـن المغـري التفكير في أنّ إعادة تفعيل هـذا الإطار المرجعيّ تعنـي العودة في التاريخ إلى حيـث الحلول الجاهزة التي تعالج مشاكل الحيـاة المعاصرة. لكن موهوم من يغترّ بذلك، فصحيـح أنّ التاريخ يحرّك لواعج الحنين والمجد، لكنّه أيضًا مليء بالانحرافات البعيدة عن المعايـير الإسلاميّة الأصيلة، ومفتقر إلى التنظيم عمومًـا. فالتاريخ الإسلاميّ متشعّب ومليء بتفاسـير شتّى، ولا يحتـوي على أجوبة شافية عـن الأسئلة التي ما كانـت لتجول في ذهن الماضين أصلًا. لكنّ التاريخ، مع ذلك، مهمّ، فهو يحتوي على الأدلّة التي تؤكّد أنّ الإسلام راسـخ في تفكـير المجتمعات الإسلاميّـة وفي أفعالها. لكـنّ هذه الخاصّيّـة بعينها هي التي تجعـل التاريخ مشكلًا. فمنذ بضعة قرون، فحسب، أصبحـت الحضارة الإسلاميّة تنتطوي علـى شيء من الهامشيّـة، ما فرض إعادة صياغة طريقة لرسـوخ الإسلام في قلب الحضارة

الإسلاميّة عن طريق الاستعانة بالخيال لرأب الصدع الذي أصاب المعنى.

أمّـا إذا رفضنــا التخلّي عن الحداثة ولم نعـد إلى التاريخ لفهم النقاش الدائر حول الأسلمة، فمـن أيّ زاوية ينبغي لنا النظر إلى هذا النقاش؟ باختصار، يجب أن نرى الأسلمة على أنّها نقاش يتعلّق بكيفيّة طرح الأسئلة، وتحديد الأسئلة المناسبة من الأساس؛ أي إنّها نقاش حول المشاكل الإنسانيّة في ظلّ الوجود المعاصر، وكيفيّة التخفيف من حدّة هذه المشاكل من أجل تحسين مستوى الوجود الإنسانيّ في المستقبل. أمّا واقع أنّ الأسلمة لا تُرى من هذه الزاوية، فهو معضلة محورها المعرفة.

إعادة النظر بالمعرفة كمشاريع حضاريّة

ليس الهدف من هذا المقال طرح صيغة تاريخيّة ونقد عناصر النقاش الدائر حول الأسلمة[٧]، بل إنّ التركيز، ها هنا، ينصبّ على عمليّة إعادة النظر الحاصلة وعلى تحليل يتيح للمشاركين في النقاش، ولمراقبيه، ولغير المطّلعين عليه، تقبّل الظواهر المتعلّقة به. أمّا الحجّة الأساس في هذه العمليّة، فهي الآتي: حين يظنّ المسلمون بأنّهم يعودون إلى الحقائق الأصيلة، يجب أن يعلمـوا أنّهم يكونون، لا محالة، منشغلين بإعادة النظر بالمعرفـة، وأنّ لهذه العمليّة مقاربتَين سائدتَين تحدّدان نقطة انطلاقها وطريقة عملها، وهما المقاربتان المؤسّساتيّة والمفاهيميّة.

أعتقـد أنّ هاتَـين المقاربتان لا تُطَبّقـان في مجال التساؤلات الفكريّـة فحسب، بل على امتـداد الحركة الإسلاميّة المعاصرة. أقصد بالحركـة الإسلاميّة، ها هنا، الظروف التي يجعل المسلمـون فيها هويّتهم مركز اهتمامهم. وفي الواقع، إنّ الأسلمة مشروع حضاريّ يتضمّن أسلـوب حياة شامل وطريقة تفكـير لا تفتقر إلى المعلومات الإضافيّة، أو التلاقح الثقافيّ، أو التفاعـل النشط. فالاشتغالات المتنوّعة في ميادين الحياة المختلفة كلّها هي جزء من الأسلمة، كمـا أنّها تساهم في تكوينها. أمّا التحدّث عن الأسلمة من حيث هي مشروع يرمي إلى شقّ طرق جديدة في مجـال التساؤلات الفكريّة عن طريق إنشاء فروع معرفة جديدة، فهو يغفل

(٧) An excellent review of the literature relating to the social sciences is to be found in Ziauddin Sardar, "Islamization of knowledge," in Ziauddin Sardar (ed.), *An Early Crescent* (London: Mansell, 1989); Ziauddin Sardar, *Islamic Futures* (London: Mnasell, 1985) covers the whole field and is an important critical addition to the debate.

واقـع أنّ الأسلمة هي تحرّك اجتماعيّ ووعـي يحيط بالحاجة الاجتماعيّة التي تحدّد الأجندة الفكريّـة التي ينبغي اعتمادهـا. فالحراك الاجتماعيّ والجهد الفكـريّ كلاهما يستندان إلى الإطار المرجعيّ نفسه.

لكنّ ثمّـة كثير من القيود الوثيقة التي تقيّد الأسلمة مـن داخل الدين الإسلاميّ والواقع الإسلاميّ الاجتماعيّ المعاصر، ومن خارجهما؛ أي من الحضارة الغربيّة المسيطرة على مجامع المعرفـة والنفوذ. ويقلّل كلّ قيد من هذه القيـود، بطريقته الخاصّة ولغاياته الفريدة، من شأن عمليّة إعادة النظر، أو يعتّم عليها، أو يدحضها من أصلها. كما أنّ الهدف الرئيس من إعادة النظـر هو إعادة عافية العلاقة بـين الاستمراريّة والتغيّر. ولا يورث ضعف التركيز على هذا الهدف إلّا تشوُّه صورتَي النقاش وإمكانيّة التحاور، كما يشجّع أطراف النقاش على الفهم والعمـل المنحرفَين عن الصواب. أمّا دراسة الأسلمة، من حيث هي مشروع حضاريّ يرمي إلى إعـادة النظر، فتؤسّس لقيام علاقات سليمة وتجلـي الغموض المحيط بالحركة الإسلاميّة ككلّ.

لكـنّ المعرفـة لا تولـد من الفراغ، بـل هي صنيعـة الحضارة، وهـي الشيفـرة الوراثيّة والمورثـات في جسد كائن حيّ يتنفّـس هو الحضارة نفسها. أمّا أسلمـة المعرفة، فتؤثّر فيها مجريات الحضارة الإسلاميّة التي تحفّزها وتتصارع معها وتتأثّر فيها. وأنا أعني، هنا، الحضارة التي احتُلّت، وقُسّمـت، وطرأت عليها صنوف الاضطراب، والتغيّر، والتحوّل، وصارت مزيجًا مائجًا يتلاطم في عبابه المسلم، والإسلاميّ، والمعاصر. لذلك، إنّ أجندة أسلمة فروع المعرفة الفكريّة ليست إلّا حتمًا قد قضته الأحداث التي جرت على الحضارة الإسلاميّة. كما يرمي خطاب أسلمة المعرفة إلى إرساء أسس أجندة جديدة تتألّف من المشاكل المتشابهة التي ينبغي للمعرفة والحضارة الإسلاميّتَين أن تتصدّيا لها. فكلّ ما يحصل في الحضارة الإسلاميّة مـن فوضًى، وتعدّديّة، وتنوّع هو جـزء من حركيّة أسلمة المعرفة لتنبثـق عنها فروع فكريّة جديدة.

أمّا الآن، فاسمحوا لي بأن أبيّن السبب الذي يجعل من التركيز على الحضارة أمرًا محوريًّا. ولهذه الغاية، اخترت مثلًا ملموسًا عن معضلة حقيقيّة يواجهها الذين يسعون إلى إنشاء هويّة إسلاميّـة متماسكة في العالم المعاصـر. أمّا اقتراحات حلول هذه المعضلة، فقد سبقت النقاش المتعلّـق بأسلمة المعرفة، إذ جاء الحراك الاجتماعيّ، مستدعيًا سببًا يؤدّي إلى قيام فرع جديد

مـن فروع المعرفة. بمعنًى آخـر، ساهم الحراك الاجتماعيّ في تنظيـم النقاش الداخليّ الذي تناول فرع المعرفة الجديد ذاك، ما أفرز مقاربتَين سائدتَين سأحلّلهما تاليًا. وبالعودة إلى المثل المستخـدَم، فهو ليس إلّا واحدًا من أمثلة كثـيرة، ولا شكّ في أنّ الأسلمة تنطوي على غيره من الأمثلة.

لكنّ ما دفعني إلى اختيار هذا المثل بالتحديد هو أنّه يرتبط بفروع أسلمة المعرفة جميعها مباشرةً، ومن المهمّ، برأيي، أن يدرك القرّاء هذه الميزة الخاصّة بالمثل أعلاه. أمّا الأسلمة، فهي تطـال فروع العلوم كلّها بدءًا من الفنـون وليس انتهاءً بعلم الحيوان. من هذه الناحية، تتّسم الأسلمـة بالفـرادة، إذ تكون الطريقة التـي يناقش فيها عالِم الأحياء العلـم، من وجهة النظر الإسلاميّـة، مقنعةً. كما قد تؤثّر طريقته، مباشرةً، في الكيفيّـة التي يعتمدها أحدهم للكتابة عن الفنون الجميلة في جانبَيها النظريّ والعمليّ. فإنّ ميدان الحراك الإسلاميّ الكامل وحده الـذي يلفي فيه المرء المبادئ، والمفاهيـم، والقيم، والأفكار الإسلاميّة التي يمكن أن تُطبَّق في كلّ فـرع من فروع المعرفـة، والتي يجب إعادة النظر فيها مرارًا، ثـمّ دمجها، مجدّدًا، في كلّ فرع معرفيّ قائم.

ثـمّ إنّ كلّ تفاعـل مع الهويّة الإسلاميّة يؤثّر في هذه الهويّـة ويتأثّر بها بطريقة مباشرة لا نظـير لها. لكن لا يعني ذلك أنّ هذا التأثير المتبـادل جميعه ضروريّ، أو شائع، أو مفيد، أو صحيـح حتّى. فمن المفارقة أنّ إعادة النظر تجعل المسلمـين عرضةً لأخطاء لا تتكشّف لهم إلّا بإعادة النظر مرّةً أخرى. كما تعني هذه المفارقة أنّ أسلمة المعرفة لهي فعل معقّد وجدّي لا يضطلع به إلّا المتخصّصون، على الرغم من أنّ المشاركين في إنمائه هـم المتخصّصون وغير المتخصّصين الذين يجتمعون في قالب جديد ينشئ صلات الوصل بين إنسان الحياة اليوميّة وإنسان الحقل الأكاديميّ.

المصارف الإسلاميّة نموذجًا

يبـدأ هـذا المثل من الحضّ القرآنيّ الصريح علـى ترك الربا، **فالقرآن يحرّم الربـا** تحريمًا باتًّا، أي يحـرّم على الدائن إلزام المدين دفـع الفوائد الماليّة. لا ريب في وضوح هذه المقدّمة المنطقيّة، لكنّهـا ليست حلًّا بكلّ ما للكلمة من معنًـى. إذ تدعو إلى إعادة تنظيم وجه معيّن من أوجه

الاشتغــالات الإنسانيّة لأنّهــا تراه ذميمًا ومخالفًــا للغاية السليمة التــي تكمن خلف العلاقة الجامعــة بين الأفراد والمجتمعــات. لكنّ الطرح المذكور آنفًا لا ينطــوي على تفاصيل تحدّد كيفيّة تطبيقه، أو كيفيّة تصدّي مجتمع مزدهر، بما له من احتياجات مشروعة، للأسئلة المتعلّقة بتبــادل السلع، والخدمات، والموارد، بغية إرساء أسس معيــار وجوديّ ملموس ومزدهر لا يتخلّى عن مقبوليّته، ولا عن منفعته الأخلاقيّة الفرديّة والجماعيّة.

لكنّ ترك **الربا** ليس بالأمر السهل، في ظلّ قيام نظام عمليّ وفكريّ كامل يتحكّم بالواقع المعاصــر بأسره انطلاقًا مــن التعامل بالفائدة. فليــس النظام الاقتصــاديّ المعاصر، بما فيه من مؤسّســات مصرفيّة، وشركات معماريّة، ووكالات دوليّــة، كصندوق النقد الدوليّ والبنك الــدوليّ، وسياسات حكوميّة، وتجارة وإنتاج قائمَين على الصعيد العالميّ، وحده العاجز عن الاستمرار، عمليًّا أو نظريًّا، من دون التعامل بالفائدة. فقد يستصعب أرباب الاقتصاد ترك التعامل بالفائدة لكون الاقتصاد فكرًا مستخدَمًا لتحصيل المعارف الماليّة كلّها.

أمّــا المسلمون الذيــن جعلوا هويّتهــم الإسلاميّة محــور حياتهم، فقد وجــب عليهم أن يتركوا الربا طائعين، الأمر الــذي أدّى، حتمًا، إلى إنشاء المصارف الإسلاميّة(٨). فالمصارف الإسلاميّة هي ابتكار حديث، وهي تعطي زبائنها خيارًا فريدًا يجمع بين القاعدة الإسلاميّة الخالــدة وبــين الصكــوك الماليّة التقليديّــة في إطار مؤسّســاتــيّ عصريّ مألــوف. لكن يبقى الســؤال: أيساوي إنشاء البنــوك الإسلاميّة الامتثال للأمر القاضي بترك **الربا**؟ لا ريب في أنّ المصــارف الإسلاميّة هي أمر واقع وحلّ محتمل، لكنّهــا تنطوي أيضًا على سيل من الأسئلة. وبطبيعــة الحال، لا تطعن هذه الأسئلة في صحّة المقدّمــة المنطقيّة المذكورة آنفًا، لكنّها تجعل مفهــوم المصــرف الإسلاميّ مشكلًا من ناحيــة أصالته، وملاءمته للواقــع المعيش، وإمكانيّة تطبيقه تطبيقًا عمليًّا.

ومــا يزيد الأمر تعقيدًا هو حقيقــة أنّ أيًّا من هذه الأسئلة التــي أثارها تأسيس المصارف الإسلاميّة لا يمكن الإجابة عليها بالعودة إلى المصادر الإسلاميّة الرئيسة مباشرةً. وبمعنًى آخر، إنّمــا تُستخلَــص الأجوبة المرجوّة عن طريق استبطان المقدّمــات المنطقيّة المتولّدة من المصادر

(٨) For an introduction, see M. N. Siddique, *Issues in Islamic Banking* (Leicester: Islamic Foundation, 1983); S. M. Ahmad, *Towards Interest Free Banking* (Lahore: Institute of Islamic Culture, 1989).

الرئيسة، بكونها نظامًا معرفيًا كلّانيًا متكاملًا، ثمّ اللجوء إلى التفكّر في الأجوبة المحتملة في ظلّ هذا النظام. في هذا الإطار، يصير الاقتصاد الإسلاميّ فرعًا معرفيًا يتيح مناقشة مسألة المصارف الإسلاميّة نقاشًا يفيها حقّها[٩]. وفي غضون ذلك كلّه، يبدي المجتمع الإسلاميّ ردّات فعل مختلفة حيال إنشاء المصارف الإسلاميّة، ويكتسب خبرته المتواضعة، بمعظمها، عن طريق التعرّف إلى هذه المؤسّسات الماليّة عن كثب. أمّا المصارف نفسها، فتعمل بطرق متباينة في ما بينها، وهي، على اختلاف طرق عملها، لم تمسّ أركان النظام الاقتصاديّ العالميّ السائد، بل هي تتعايش معه في حيّز واحد. لكنّ هذا الواقع يطرح مجموعةً جديدةً من الأسئلة حول الانفصال، والاستقلاليّة، وسبل إدارة تعايش هذَين النظامَين الماليّين.

وكلّما ازدادت المصارف الإسلاميّة شعبيّةً، صارت محطًّا للأسئلة التي يوجّهها إليها النظام الاقتصاديّ غير الإسلاميّ بكامله. ومن البديهيّ ألّا تكون هذه الأسئلة محايدةً، إذ إنّ صمود المصارف الإسلاميّة وازدهارها سيؤثّر، لا محالة، في موارد المصارف الأخرى ومصالحها على أرض الواقع. لكن لا يجب الجزم بأنّ أيّ تساؤل تطلقه جهة غير إسلاميّة سيكون نابعًا، حتمًا، من عداوةٍ وبغضاء تكنّها هذه الجهة لمفهوم المصارف الإسلاميّة، سواء نظريًّا أو عمليًّا. فمجرّد وجود المصارف الإسلاميّة يعني إمكانيّة التفكير، من منظور جديد، في وظيفة الفائدة في الاقتصاد المعاصر. وبمعنًى آخر، إنّ المصارف الإسلاميّة لهي مكسب، ليس بالنسبة إلى علماء الاقتصاد الغربيّين التقليديّين فحسب، بل أيضًا بالنسبة إلى جموع الناس الذين قد عانَوا، نتيجة تقلّب نسبة الفائدة، تزعزع ثقتهم بالمستقبل، وتدنّي مستوى معيشتهم، وبحثهم، بلا جدوى، عمّا قد يشفي غليلهم.

أمّا المصارف الإسلاميّة، فهي تقحم نفسها في نطاق سلطة **الواقعيّة السياسيّة** *realpolitik*، إذ إنّ طريقة تفكير المسلم وغير المسلم، كليهما، في مسألة المصارف الإسلاميّة تؤثّر في موازين القوى التي تندرج تحت عنوان **الواقعيّة السياسيّة** القائمة وتتأثّر فيها. وبما أنّ لا مفرّ لنا من التطرّق إلى المسألة، أصبح حريًّا بنا التفكّر في القيود التي تفرضها على الطرفَين

---

(٩) For a guide to the rapidly growing literature on Islamic economics, see Muhammad Akram Khan, *Islamic Economics: Annotated Sources in English and Urdu* (Leicester: Islamic Foundation, 1983). For a critical review of the literature, see M. N. Siddique, *Muslim Economic Thinking* (Leicester: Islamic Foundation, 1981). Also, see Muhammad Akram Khan, *Glossary of Islamic Economics* (London: Mansell, 1990).

الإسلاميّ وغير الإسلاميّ. وليست حقيقة أنّنا نادرًا ما نُعنى بهذه المسألة بالتحديد إلّا دليلًا على استمرار تحكّم **الواقعيّة السياسيّة** بزمام الأمور. أمّا بالعودة إلى القيود، فأبرزها الاستعمار الفكريّ الذي يفتك بعقول المفكّرين حتّى حين يكونون منهمكين في البحث بموضوع الأسلمة. والمقصود، هنا، بالاستعمار هو اللجوء إلى الحجج والمناهج الفكريّة القائمة التي تعود إلى بنية حضاريّة أخرى لها مقدّماتها المنطقيّة المختلفة. انطلاقًا من هذا التعريف، لا شكّ في أنّ الاستعمار الفكريّ يحدّ النطاق الذي يُمكن أن تمارَس إعادة النظر في ظلّه، ويقوّض الحجج الداعمة لخيار الأسلمة.

وبما أنّنا قد تطرّقنا إلى السياق الحضاريّ، لا بدّ لنا من تحليل الكيفيّة التي تردّ الأسلمة، من خلالها، على الأسئلة التي قد أثارها السؤال المطروح آنفًا. ثمّ إنّ السؤال الذي تطرحه المصارف الإسلاميّة يمكن أن يرد بصيغتَين مختلفتَين: أيمكن قول إنّ المصارف الإسلاميّة هي الجواب الشافي عن السؤال المتعلّق بمسألة إعادة النظر، أو الأسلمة؟ أم أينبغي القول بأنّ المصارف الإسلاميّة هي محطّ سؤال أبديّ ينبغي لعمليّة إعادة النظر أن تبتكر له الحلول المختلفة على الدوام؟ يختلف هذان الطرحان الاستفهاميّان عن بعضهما اختلافًا يكاد يخفى لدقّته، لكنّهما يبيّنان المقاربتَين البارزتَين في صفوف المشاركين في النقاش والمشاركتَين في تكوين الخطاب المتعلّق بالأسلمة.

المقاربة المؤسّساتيّة

إنّ السؤال عمّا إذا كانت المصارف الإسلاميّة إجابةً شافيةً عن السؤال المتعلّق بالربا يجعل الأسلمة عمليّة إعادة نظر يمكن وصفها بأنّها موضوعيّة وذات توجّه مؤسّساتيّ(١٠). تبدأ هذه المقاربة من أحكام تختارها من صلب مصادر الإسلام الأصيلة وتضعها في متناول مؤسّسات خاصّة تصوغها صياغةً حديثةً وتجعل لها طريقة تطبيق عصريّة. وليست الأسلمة إلّا عمليّة تفعيل هذه المؤسّسات، أي إنّها تطبيق فكريّ سيكون له غاية ملموسة عند نهوض النظام الإسلاميّ من جديد، ما يتيح للهويّة الإسلاميّة أن تعبّر عن نفسها، ليس قولًا فحسب،

(١٠) من الأمثلة على هذه المقاربة، انظر إسماعيل الفاروقيّ، **أسلمة المعرفة: المبادئ العامّة وخطّة العمل**، ترجمة عبد الوارث سعيد (الكويت: دار البحوث العلميّة، ١٩٨٣)، و**العلوم الطبيعيّة والاجتماعيّة من وجهة النظر الإسلاميّة**، تحقيق إسماعيل الفاروقيّ وعبد الله عمر ناصيف (الرياض: دار ثقيف للنشر والتأليف، لا تاريخ).

بل وفعلًا، في ساحات الحياة المعاصرة كلّها.

أمّا أدوات المقاربة المؤسّساتيّة، فستغيّر مستقبل المسلمين تغييرًا جذريًّا. فهي، بعد التفكير المليّ في أمر **الواقعيّة السياسيّة** الحديثة، تخلص إلى نتيجةً مفادها بأنّ الواقعيّة السياسيّة لا تصلُح، إسلاميًّا، لانطوائها على مؤسّسات، وممارسات، ومفاهيم لا يمكن أن يتبنّاها المسلمون، ما يدفعهم إلى اعتماد مفهوم مغاير. من هذا المنطلق، تبحث المقاربة المؤسّساتيّة، بأدواتها، عن طرق عمل حديثة تكون مقبولةً بنظر المسلمين ومفيدةً بالنسبة إليهم. كما تستطيع، هذه المقاربة، عوضًا من ذلك، أن تخلع عن المؤسّسات القائمة العناصر الحديثة التي تخالف المعايير الإسلاميّة، وتحتفظ، بعد ذلك، بما بقي من عناصر لتضيف إليها الممارسات المؤسّساتيّة المأخوذة من التاريخ الإسلاميّ. وفي هذا الإطار، يمكن أن تنزع هذه المقاربة إمّا إلى الرفض أو إلى التحسين تبعًا لطبيعة علاقتها مع مجالَي المعرفة و**الواقعيّة السياسيّة** الحديثة. كما يمكن للأكاديميّين أو الناشطين أن يقودوا هذه المقاربة، وسيكون الطرف القائد ملزمًا بالتحالف مع الطرف الآخر والتعاون معه.

لكن للأسلمة، من حيث هي عمليّة ذات أهداف مبنيّة على جمع الأحكام الإسلاميّة في إطار مؤسّساتيّ، عواقب. فتصبّ هذه المقاربة اهتمامها، بالمجمل، على أصالة تاريخ الحضارة الإسلاميّة بما أنّه مصدر زاخر بالنماذج المؤسّساتيّة، وطرق التنظيم، والعمل، والتفكير. ولا ريب في كون اللجوء إلى التاريخ مغريًا بسبب الشرعيّة التي سيسبغها التاريخ، حكمًا، على ثمرة هذا الجهد، أي على عمليّة الأسلمة بأجزائها التي ستحدث تغييرات مفصليّةً تطال **الوضع الراهن** على المستوى الإسلاميّ اليوم. لكن في هذه المقاربة خطر كامن مفاده أنّ التاريخ، مع كونه مصدرًا لا ريب فيه، يخلو من التعدّديّة والتنوّع الحاليّين.

كما أنّ التركيز على الأحكام والمؤسّسات يؤثّر في طبيعة ما يلزم من إعادة النظر للخروج بنظرة محدّدة إلى الأسلمة بكونها عمليّةً يمكن الاضطلاع بها والنجاح في تنفيذها. لكن ما من ضمانات تؤكّد أنّ التركيز على الأحكام لن يكون مجحفًا بحقّ الإطار المرجعيّ الإسلاميّ بكامله. كما يمكن أن يُنظر إلى الأحكام الرئيسة من منظور ضيّق، وأن تنصبّ الأهمّيّة على أحكام معيّنة سُلّط الضوء عليها في خلال صعود الفئات المهمّشة، ما يُرجع أهمّيّة هذه الأحكام إلى عنصر التهميش لا إلى الإطار المرجعيّ نفسه. ومن المنطلق نفسه، يمكن أن تكون هذه الأحكام قد اكتسبت أهمّيّتها، في الحضارة الإسلاميّة، بطريقة خاطئة

تُعزى إلى مدّة ما قبل صعود الفئات المهمّشة، أي إنّ الرجوع إلى التاريخ من دون إعمال العقل النقديّ قد يكون عودةً إلى الخطأ عوضًا من كونه حصنًا حصينًا قبالة الظواهر الحديثة الخاطئة.

لكن بغضّ النظر عن ذلك، حين تكتمل هذه العمليّة المحدودة المعروفة باسم الأسلمة، سوف يظهر للعيان نظام إسلاميّ يقوم بأمر عمليّاته بنفسه، وذلك بفضل مؤسّساته التي هي جوهره. لذلك، ليست طريقة التفكير، بنفسها، هي التي تجعل من حضارة المسلمين حضارةً إسلاميّةً، بل إنّ ما يسبغ عليها صفة الإسلاميّة هو احتواؤها على مؤسّسات فريدة مكرّسة لأجل رفعة الخطّ الإسلاميّ. فالمقاربة المؤسّساتيّة توجب وجود فروع معرفة إسلاميّة لن تنتفي بدخول النظام الإسلاميّ حيّز التطبيق. كما يمكن النظر إلى هذه المعارف على أنّها غرف خاصّة يدرس فيها المسلمون في ظلّ فروع المعرفة التقليديّة. وفي الأحول كلّها، إنّ فروع المعرفة الإسلاميّة هي الوحيدة التي بإمكانها تربية الأشخاص المناسبين وتسليحهم بالرؤى والمعارف الضروريّة لإدارة النظام الذي سيخرج من لبّ الإسلام إلى حيّز الوجود من جديد.

كما تتيح المقاربة المؤسّساتيّة لمؤيّديها الذين يطبّقونها أن يحافظوا، بكثير من الدقّة، على الجانب الحديث من حياتهم وعلى تاريخهم الإسلاميّ. لكنّ هذه المقاربة قد تخرج أيضًا بحلّ وسط يقضي بإضفاء مسحة إسلاميّة على المؤسّسات الحديثة من أجل إظهارها بمظهر إسلاميّ مزعوم. ومن أوضح الأمثلة على ذلك انتشار العمارة الإسلاميّة انتشارًا واسعًا. هنا، لا بدّ من أن يبرز سؤال يدور في الفلك نفسه: أفلا يمكن أن تكون المصارف الإسلاميّة مثلًا آخر على الإسلام الظاهريّ؟ لكن يُتّهم طارحو هذا السؤال بأنّهم يظهرون الحداثة على أنّها خالية من المعايير والقيم الذاتيّة، مع إظهارهم التاريخ الإسلاميّ على أنّه مشبع بالقيم الإسلاميّة، في حين أنّ هذين الافتراضين، كليهما، يسقطان أمام المقاربة المفاهيميّة.

من باب الإنصاف، وبما أنّني لا أؤيّد المقاربة المؤسّساتيّة، لن يصعب عليّ أن أسهب في ذكر المشاكل التي تشوبها. لكن لا ينبغي لمشاكل هذه المقاربة أن تجعلني أغفل نقاط قوّتها، فهي المقاربة السائدة ذات القيمة العاطفيّة التي تجعلها تجذب المسلمين إليها. أمّا جاذبيّتها، فتكمن في قابليّتها للتنفيذ، إذ تتألّف من مجموعة أهداف يمكن أن تُدرك بغية إسباغ صفة **الحلّيّة** على مكنونات الحاضر. ولتبسيط ما سبق، **يقسم القرآن** الأمور إلى قسمين، فمنها

الحلال المباح ومنها **الحرام** الممنوع. لذلك، إنّ الانصراف إلى الأمور المحلّلة يعني إحداث تغيّر جذريّ في العمل المعاصر وفي طريقة إدارة الحداثة، كما يعني تقليص الهامشيّة التي هي سبب مركزيّ من أسباب قلّة حيلة المسلمين. ولا يجب على هذه المقاربة أن تنجح في القضاء على المشاكل البراغماتيّة لكي تستمرّ في جذب المؤيّدين، وذلك لأنّ مكمن قوّتها هو في قدرتها على بثّ الثقة في نفوس المسلمين وإقناعهم بأنّ المشاكل التي يقاسونها قابلة للحلّ، وبأنّهم قادرون على التصدّي لحاضرهم وصنع مستقبلهم بأيديهم.

إنّ المقاربة المؤسّساتيّة التي تخلق فسحات مادّيّة ومعنويّة تتيح للمسلمين التفاعل مع هويّتهم ككلّ. ولا شكّ في أهمّيّة هذه الفسحات في أيّ مقاربة كانت عند التوفيق بين قدم التاريخ وحداثة الحاضر. أمّا إعادة إحياء المؤسّسات، فتستدعي استعادة كتابات المسلمين الأوّلين، وتاريخهم، وفكرهم عن طريق التعليم والتعلّم، ما يعيد التعليم الإسلاميّ نفسه إلى الواجهة. وفي هذا السياق، من الضروريّ إدراك مدى بعد أغلبيّة المسلمين عن تاريخهم ومصادرهم الأصيلة. لذلك، إنّ أيّ وسيلة لسدّ الفجوة المعرفيّة الحاصلة هي وسيلة ترسي أسس تزايد الوعي والعمل الإسلاميّ في المستقبل.

المقاربة المفاهيميّة

أمّا المقاربة المفاهيميّة، فهي لا تنظر إلى أحكام القرآن، بل إلى قيمه. وهي تنظر إلى الإسلام على أنّه نظام مفاهيميّ متكامل له مبادئ جوهريّة فعّالة هي قيمه التي تشهد عليها أحكامه. عند اعتماد هذا التوجّه، يتّسع نطاق إعادة النظر[11]. وإذا عدنا إلى المثل الذي اعتمدناه، نلاحظ أنّ المقاربة المؤسّساتيّة تقبل، وبكلّ سهولة، كون المصارف الإسلاميّة جزءًا حقيقيًّا من مقدّمتها المنطقيّة، وكونها مؤسّسات قادرةً على إدخال هذه المقدّمة حيّز التنفيذ. أمّا المقاربة المفاهيميّة، فهي لا ترى في المصارف الإسلاميّة إلّا سؤال ينبغي الإجابة عنه على أساس كون الإسلام نظامًا معرفيًّا. وبمعنًى آخر، ترى المقاربة المفاهيميّة أنّ الأسلمة تحدث تغييرًا في النماذج القائمة، لكنّها لا تطلق افتراضات حيال الطبيعة المؤسّساتيّة الناجمة عن

(١١) For examples of this approach, see the work of Z. Sardar, M. Davies, P. Manzoor, and H. Ateshin, cited elsewhere.

ذلك التغيير.

فالتركيز على عافية النموذج الإسلاميّ بكامله يتطلّب فهم أحكام معيّنة بطريقة جديدة. تشكّك هذه المقاربة بصحّة إنشاء المصارف الإسلاميّة من الأساس، وذلك لأنّ استبطان النموذج الإسلاميّ يتطلّب السؤال عن ماهيّة الربا، وعن مقاصد الأحكام المتعلّقة به. أمّا أهمّيّة هذين السؤالين، فتكمن في إظهرهما تماسك النموذج الإسلاميّ وترابطه. ثمّ إنّ هذه المقاربة لا تنظر إلى الإسلام على أنه نظام عمل، أي على أنّه جسم مؤسّساتيّ مبنيّ على الإيمان، بل هي تراه وسيلةً إلى المعرفة ونظامًا معرفيًّا في المقام الأوّل. ولا ريب في أنّ وسيلة التطبيق تنبع من كون الإسلام وسيلةً إلى المعرفة، وجسمًا معرفيًّا قائمًا بذاته، لكنّ العمل المؤسّساتيّ، هنا، ليس معيارًا نقديًّا أو توجيهيًّا. ففي هذه المقاربة، تجتمع الأحكام، في ظلّ سياق واحد، ونظام متداخل العلاقات، بما يخوّل المرء التأمّل بالحداثة وبتاريخ الحضارة الإسلاميّة على حدّ سواء، إذ تساهم الحداثة والحضارة الإسلاميّة الماضية، بالتساوي، في تفعيل النموذج الإسلاميّ القائم اليوم[١٢].

لكن من الضروريّ فهم معنى كون الإسلام وسيلةً إلى المعرفة وجسمًا معرفيًّا. أمّا المعرفة المعنيّة، فهي المفاهيم المستنبطَة من المصدرَين الإسلاميَّين الأصليَّين، وهما **القرآن** والسنّة. ولهذه المفاهيم، بكونها مقدّمات منطقيّةً، قيمًا ترتبط بها، يسمّيها المسلمون المصادر الأصيلة. بعد هذا الشرح الموجز، يمكن القول إنّ وظيفة الإسلام، من حيث هو وسيلة معرفيّة، هي فهم معنى هذه المفاهيم الخالدة ومضامينها من أجل تطبيق القيم المرتبطة بها. ولذلك، إنّ قبول كون الإسلام جسمًا معرفيًّا يعني قبول كون المفاهيم الإسلاميّة أسس فهم العالم المادّيّ، وأسس صياغة الأسئلة المفيدة التي ترمي إلى تحصيل المعارف. أي إنّ الربا، أيضًا، هو مفهوم قوامه العلاقات الربويّة كافّةً، بما يتجاوز مجرّد التعامل بالفائدة إلى أوجه متعدّدة من العلاقات المادّيّة والماليّة. وبقبول هذه التعريفات، يصير مفهوم الربا، في هذه المقاربة، وسيلةً تحليليّةً ترمي إلى التقييم النقديّ الذي يطال الأحداث المعاصرة والأمثلة التاريخيّة. وبذلك، لا تكون الأسلمة مجرّد عمليّة محدودة، بل تصير تغيّرًا نموذجيًّا يفتح آفاق الحضارة الإسلاميّة المستندة إلى المعرفة.

(١٢) See M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology* (London Mansell, 1988).

من وجهة النظر هذه، تصير مسألة المصارف الإسلاميّة قضيّةً محوريّةً تثير الأسئلة حول الاقتصاد، وعناصره، وغاياته، بكونه وسيلةً إلى المعرفة، كما تثير الأسئلة حول الأنظمة الاقتصاديّة بكونها الوسائل التقليديّة الموصلة إلى الفعل والتنفيذ. هذا كلّه يجب أن يؤخذ في الحسبان قبل اعتبار المصارف الإسلاميّة نماذج مؤسّساتيّةً. وإذا وصل المرء إلى مرحلة اعتبار المصارف نماذج مؤسّساتيّةً، لا ينبغي له أن يغفل أنّها نماذج لها تاريخها الخاصّ الذي تشكّل لتلبية حاجات معيّنة في ظلّ نظام محدّد من العلاقات الاقتصاديّة. وعليه، يصير ممكنًا التفكّر بالكيفيّة وبالطرق التي تصلح حال العلاقات المادّيّة التي تنتج الموارد، وتخصّصها لعمل معيّن، وتوزّعها، وفق ذلك، لكي يصبح مصرف ما عاملًا على الطريقة الإسلاميّة. كما يمكن أن يطبّق المرء هذه المراحل ولكن بطريقة معاكسة، فيتساءل عمّا قد يحدث لنظام العلاقات بما يجعل مصرفًا ما جديرًا بأن يسمّى إسلاميًّا. بعد ذلك، يجب التساؤل مليًّا عمّا إذا كان إنشاء المصارف الإسلاميّة هو الأنجع في تحقيق التغييرات المرجوّة. وبغضّ النظر عن النتيجة التي ستفضي إليها هذه التساؤلات، من الجليّ أنّ المؤسّسات أو النماذج المؤسّساتيّة، في هذه المقاربة، ليست الهدف أو الغاية.

فما تُعنى به المقاربة المفاهيميّة هو صون القيم، وصون القدرة على إطلاق الأحكام الأخلاقيّة التقييميّة العامّة والخاصّة، بكونها قوام العقل النقديّ. ومن الجليّ أنّ توجّهًا مماثلًا هو نقلة نوعيّة تخالف العرف الغربيّ الحديث. لكنّ ذلك لا يعود إلى حقيقة أنّ التساؤلات الغربيّة محايدة ولا تلتزم بقيم معيّنة؛ فتساؤلات الغرب مشبعة بالقيم المتجذّرة في خلفيّة حضاريّة خاصّة. إنّما يكمن الفرق بين الحضارة الغربيّة وغيرها في حقيقة أنّ الفكر الغربيّ التقليديّ، المشبع بالقيم، مسلّم به تبعًا لرتابة عمليّات فروع المعرفة فيه. كما أنّ الفكر الغربيّ يرى القيم على أنّها قابلة للمراجعة والتغيير.

أمّا عمليّة أسلمة المعرفة، فهي لا تخفي القيم التي تستند إليها، بل تجعلها مقدّمات منطقيّة لا يمكن الاستغناء عنها في أيّ مرحلة من المراحل. كما تقرّ الأسلمة بضرورة صون هذه القيم وحياطتها من صنوف التغيّر. لكنّ هذا الثبات لا يلغي إمكانيّة التغيّر والتنوّع في عمليّة تطبيق هذه القيم وفي النماذج والمؤسّسات، ما يجعل هذه المقاربة أبعد ما يكون عن المحدوديّة. كما أنّ ثبات القيم لا يعني ركود معانيها ولا انقطاع استمراريّتها الفاعلة في العلاقات البشريّة. فأسلمة المعرفة ليست تحصيلًا للمعرفة بقدر كونها نقاشًا أخلاقيًّا دائمًا

يتمحور حول المسؤوليّة الاجتماعيّة التي ترافق عمليّة تحصيل المعرفة.

فروع المعرفة الجديدة

مــن الجليّ أنّ أسلمة المعرفة تغــيّر ما يعتمده المسلمون من أجندات فكريّة وعمليّة. فالمشاكل التــي تلفت الانتباه، والموارد التــي تُستعمل لحلّ هذه المشاكل، همــا قضيّتان تخضعان، لما يتطلّبه المجتمع، لكي يسهّل تطبيق القيم والأحكام، ويبتكر سبل التطبيق الأخلاقيّة الأصيلة. لكــنّ ما قد يقلّ عن ذلك وضوحًــا هو واقع أنّ الأسلمة تــؤدّي إلى مراجعة المشهد المعرفيّ بكاملــه. وهــذا ما دفع الكثير من الكتّــاب والمفكّرين المسلمين إلى الدعــوة إلى إعادة إحياء العلوم من وجهة النظر الإسلاميّة، فولد الاقتصاد الإسلاميّ وغيره من العلوم.

لكنّ آخرين يدحضون هذا الرأي، قائلين إنّ ما انتهينا إليه اليوم ما هو إلّا خطاب سيؤدّي إلى إنشــاء فــروع معرفة جديدة لا بــدّ لها من أن تتداخل على مرّ الزمــن بفعل عمليّة أسلمة المعرفة. فأسلمــة المعرفة ما هي إلّا طرح أسئلة جديدة بطريقة مختلفة عن الأعراف الأكاديميّة التقليديّــة. ويعني التيقّن من هــذه النتيجة إدراك أنّ حدود الفــروع المعرفيّة المقبولة اليوم ما قامــت إلّا لدواعٍ تاريخيّــة لا علاقة لها بالضرورات الحتميّة. ثمّ إنّ الكلّانيّة هي القيمة العليا في النمــوذج الإسلاميّ، لذا، وبغضّ النظر عن الفرع المعرفيّ الإسلامــيّ المعنيّ، لن تنتفي الحاجــة إلى أخذ المقاربات المتعدّدة الاختصاصات في عــين الاعتبار، ولن تنتفي الحاجة إلى التفكّر في ما يجمع فروع المعرفة عوضًا من الانشغال في ما يفرّقها.

وفي الأحوال كلّها، يشارك أنصار المقاربتَين المؤسّساتيّة والمفاهيميّة، كلَيهما، في الحوار الدائر حول الفــروع العلميّة الجديدة. لكنّ بين المقاربتَين فرقًا يزداد وضوحًا يومًا بعد يوم، إذ يــبرّر من يؤيّد المقاربة المؤسّساتيّة، أو من يميل إليهــا، خياره بالنعوت، فيقول: «الاقتصاد الإسلامــيّ، وعلم الاجتمــاع الإسلاميّ، وعلم الإنســان الإسلاميّ، والعلــم الإسلاميّ». وبمعنًــى آخر، تجعــل المؤسّساتيّة من الصفة الإسلاميّــة عنوانًا عريضًا تنضــوي تحته الفروع العلميّــة التقليديّــة القائمة. أمّا مــن يؤيّد المقاربــة المفاهيميّة، فهو يزداد بعــدًا عن الاستعانة بفــروع المعرفــة الغربيّة التقليديّة لتبرير قراره. فعوضًا من إضفــاء الصفة الإسلاميّة على علم الاجتمــاع، والإنسان، والاقتصــاد، والسياسة، وغيرها من العلوم، يقــول مؤيّدوا المقاربة

المفاهيميّــة إنّ الإسلام يولّد صيغةً فريدةً من علــم اجتماع يجب أن تسمّى **علم العمران**(١٣). وللعلــم، إنّ هذا المصطلح مأخــوذ من كتابات ابن خلدون، لكــنّ المصطلح لا يحمل اليوم المعنــى نفسه الذي كان يحمله في القــرن الرابع عشر. فهو قد صار مصطلحًا جامعًا تعتمده المقاربــة الإسلاميّــة المفاهيميّة للتعبير عن مجال بحــث كامل هو مجال السلــوك الاجتماعيّ البشــريّ الذي ينقسم في العــرف الغربيّ إلى الكثير من الفــروع المعرفيّة المنفصلة. وفي هذا السيــاق، يقــول البعض إنّ تقسيم هذا المجــال إلى فئات فرعيّة متعــدّدة، استنادًا إلى المبادئ المفاهيميّــة الإسلاميّة، هو واجب من أجل الحفاظ علــى ترابطه ووضوحه. كما يقولون إنّ الامتنــاع عن اعتماد هذا التقسيم قد يؤدّي إلى إغفال عدد من الأسئلة الجوهريّة التي تصقل النموذج الإسلاميّ وتحسّنه.

كمــا تهتمّ المقاربــة المفاهيميّة بتحديــد مواضيع جديــدة جديــرة بالدراسة في مجالات أخــرى. فعلى سبيل المثال، لطالما ذكر بارفيز منظــور P. Manzoor حججًا مقنعةً تدعو إلى دراســة موضوعَين، أوّلهما **الظلم** على مــرّ التاريخ، أي دراسة تصوُّر الشرّ على أنّه مبدأ على مــرّ التاريخ، وثانيهما الاستغراب، أي دراسة الحضارة الغربيّة بكونها كلًّا مستقلًّا(١٤). وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّ المعهد الذي خرج بأوضح شرح للمقاربة المؤسّساتيّة يعمل اليوم على مشروع من شأنه أن يرفع من مكانة دراسة الاستغراب(١٥). فليكن في ذلك تذكرة للناس تنبّههــم لكون عمليّة إعادة النظر بالمعرفة مشروعًا حضاريًّا يقبل التعدّديّة. فالمقاربتان تنطلقان من نقطتَــين محوريّتَين مختلفتَين، ما يعني أنّهما تختلفان في الأسلوب وتشاركان في حوار واحد، وهذا لا يدلّ على اضطلاع إحداهما بمهمّة تختلف عن مهمّة الأخرى.

أمّــا اختــلاف تسمية التساؤلات المنبثقــة عن الأسلمة، فينعكــس في اللغة، وتحديدًا في

---

(١٣) See P. Manzoor, "The crisis of Muslim thought and the future of the Ummah," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit.

(١٤) ومــن الجديــر بالذكر أنّ المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ، وهو المعهد الذي أسّسه إسماعيل الفاروقيّ، والذي نشر خطّة عمله المفصّلة التي تتعلّق بالأسلمة، يعمل اليوم على مشروع بحث يحمل عنوان «الفكر الغربيّ».

(١٥) See M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology*, op. cit.; and H. Ateshin, "Urbanisation and environment: an Islamic perspective," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit. Ateshin refers to his study as '*imāra* while I use '*ilmul* 'imrān; the two terms are linguistically related and signify the same approach.

مصطلحــات النقاش. فنقاط الانطلاق ووسائل طرح التساؤلات هي مفاهيم إسلاميّة بحتة مشتقّة من **القرآن**. وما بدأ يظهر في الأدبيّات ذات الصلّة هو كون فرادة المصطلحات ضروريّةً لتقــدّم الحوار. كما يجب أن توصف المفاهيــم الإسلاميّة بأنّها مجموعة من الأفكار الفريدة، وذلــك لأنّ أيّ وصف آخر لا يفيها حقّها. **فالربا** ليس مجرّد فائدة، **والدين** ليس مجرّد تعاليم، **والشريعــة** ليست مجرّد قانون. ومن هذا المنطلق أيضًا، لا يمكن أن تُلفَظ مصطلحات من قبيل المجتمــع والدولة لفظًــا سائغًا. فهذان المصطلحــان، ونظائرهما، مشبعــان بتاريخ حواريّ تفــوح منه رائحة المقدّمات المنطقيّة غير الإسلاميّــة، وتفيض منه الافتراضات والترجيحات الثقيلــة المكتسبة من الحــوارات الأخرى التي تصرف انتباه المشاركــين في النقاش بعيدًا عن تحســين إرثهــم المفاهيميّ الخاصّ. ولا ريب في أنّ حدوث ذلك يلغــي الغاية من وراء النقلة الإسلاميّة النوعيّة من أساسها(١٦).

وعلــى سبيــل المثــال، إنّ الإصرار على أنّ علــم الاقتصاد لا يمكن أن يُبحــث إلّا بطريقة واحــدة، وأنّ المصطلحات المستقاة من هذه الطريقة هي التــي يجب استعمالها عند مقاربة أيّ شــيء يشبه الاقتصاد، يعنــي المنع المتجبّر للطرق الأخرى التي يمكــن استخدامها لمقاربة الموضــوع. ولا ريــب في إمكانيّــة تنوّع طــرق التفكير. كمــا قد تكون تسميــة المقاربات الأخــرى، في ظلّ التمييز بينها، أسماءً غير اسم الاقتصاد فرصةً لمزيد من الوضوح في الفكر والحوار، ودفعةً إيجابيّةً للخروج بآراء نيّرة جديدة حول الموضوع.

ضوابط الحوار الدائر حول الأسلمة

وبما أنّني بدأت كلامي مؤكّدةً أنّ الأسلمة هي مشروع حضاريّ قوامه إعادة النظر، انتهيت بتحليلي لأستخلص أنّ للحوار ثلاثة ضوابط يجب التركيز عليها. أمّا أوّلها، فهي الكلّانيّة. فها أحد الكتّاب يطلق على عمليّة الأسلمة بكاملها اسم البحث عن النموذج التوحيديّ(١٧).

(١٦) M. Davies discusses in: *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology*, op. cit., the problem of terminology in relation to social science. An excellent discussion of the subject is to be found in H. Ateshin, "Urbanisation and environment: an Islamic perspective," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent*, op. cit.

(١٧) See Mona 'Abul Fadl, "Islamization as a force for global renewal: the relevance of the Tawḥīdi episteme to modernity," *American Journal of Islamic Social Science*, **5**:2, 1998.

وفي هذا السياق، يجدر ذكر أنّ **التوحيد** هو المفهوم الأساس في الإسلام، وهو يعني وحدانيّة الله الـذي عنه تصدر الأشياء كلّهـا. وبالعودة إلى الكلّانيّة، هي تنقـل الاهتمام من التقسيم الفئـويّ إلى التفاعـل، ما يقلّل من أهمّيّة الفئات الخاصّة أمـام فهم العلاقات التي تجمع هذه الفئـات المتفاعلة في ما بينها. كمـا تجعل الكلّانيّة التعريفات مبنيّـةً على فهم الشيء موضع التعريـف نسبةً إلى الأشياء الأخرى، لا نسبةً إلى التجريدات المبنيّة على هذه الأشياء. وبمعنًى آخر، تحول الكلّانيّة دون طرح التساؤلات في الفراغ.

لذلـك، مـن المستحيل تصوّر قيـام البحث العلميّ قبـل التطرّق إلى الأسـس الأخلاقيّة والاجتماعيّة الخاصّة بالبحث ومنهجيّته، وذلك لما لهذه الأسس من أثر مباشر يؤثّر في بيئتنا الشخصيّـة، والمادّيّة، والروحيّة. كما تجعل هذه الأسس مـن عمليّة البحث والتطبيق مسألةً محوريّـةً ترتبط بوسائل البحث ونتائجه. وبمعنًى آخر، تعمد هذه الأسئلة إلى إحراج الباحثين مـن الناحية الأخلاقيّة، فيمـا هم غارقون في رتابة انشغالاتهم، لتؤكّـد لهم أنّهم خاضعون للمساءلة الأخلاقيّة نفسها التي يخضع لها الجميع.

أمّـا ثاني الضوابط، فهو عامل المجازفة والشكّ، إذ إنّ عين المقدّمات المنطقيّة التي يستند إليهـا النموذج الإسلاميّ تتطلّب الإقرار بـأنّ الله وحده عليم بكلّ شيء. أمّا بنو البشر، فهم يبذلـون أقصى ما بوسعهم ليس إلّا. لذلك، يضع النموذج الإسلاميّ المسلمين أجمعين أمام العلاقة التفسيريّة التي تجمعهم بمصادرهم الأصليّة، أي **القرآن** والسنّة، وينظر إلى التاريخ على أنّـه وسيلة تفسير ضروريّة لا غنًى عنها. وبما أنّ التاريـخ يحظى بهذه المكانة الرفيعة، يجدر بالمنتمين إلى الحضارة الإسلاميّة تقبّل واقع أنّهم يقدمون على مجازفة حتميّة، وأنّهم سيلزمون الشـكّ؛ رفيق دربهم الدائم. ولعلّ ذلك يكون الترياق الشـافي، لعلّة الفوقيّة العقليّة التي ما برحت تفتك بالعالم المعاصر، ما قد يجعل هذه المقاربة مفيدةً للمقاربات الأخرى كلّها.

ولأعطـي مثلًا حيًّا على مـا ذكرته آنفًا، أقـول إنّ البشر، عامّةً، ينظـرون إلى الكوارث علـى أنّها ظواهر غير طبيعيّـة تعرقل سير العمليّات الطبيعيّة. لذلـك، هم يدرسون الوسائل التـي تخوّلهم منع حـدوث الكوارث(١٨). أمّـا إذا أقرّ واحدنا بأنّ المجازفـات لا بدّ منها،

(١٨) See the discussion by K. Hewitt, "The idea of calamity in a technocratic age," in K. Hewwit (ed.), *Interpretations of Calamity* (Boston: Allen and Unwin, 1983). For a discussion of this from a Muslim perspective, see ʿAbdullah ʿOmar Naṣīf, "Daʿwa,

يستطيع الاستمرار بدراسة طرق عمل العمليّات الطبيعيّة التي قد تؤدّي إلى الكوارث بحكم طبيعتهـا، مع تطبيقه الاستراتيجيّـات المختلفة المبنيّة على التيقّن مـن حدوث الكوارث من باب الاحتياط. تجعل هذه المقاربة من اعتناق الشكّ وسيلةً للوصول إلى تخطيط يفوق غيره وقائيّةً، ويشجّع الأفراد والمجتمعات على أخذ عاملَي الشكّ والمجازفة في الحسبان.

أمّـا ثالث الضوابط وآخرها، فهو يمتدّ مـن سابقه ويعزّزه، وهو الاعتراف بالجهل. فكلّ الساعـين إلى إحداث نقلـة نموذجيّة نوعيّة يواجهون قدرًا جمًّا مـن الجهل لأسباب سياقيّة. لذا، يجب إعادة النظر بنظام الإسلام بكامله لكي يتمكّن المسلمون من استبطانه مرّةً أخرى بحيث تتنازل الأكثريّة عن الإرث الفكريّ الإسلاميّ التاريخيّ، وتورّثه للجيل الجديد. لكنّ العلمـاء المسلمين التقليديّين لم يتفقّهوا في الفروع العلميّـة الحديثة، وأرباب الفروع العلميّة الحديثـة لم يتفقّهوا في الطريقة التقليديّة لدراسة الإسلام والحضـارة الإسلاميّة. ثمّ إنّ هذين التيّارَيـن الفكريَّين القائمَين في الحضـارة الإسلاميّة اليوم لا تجمعهما لغة مشتركة يستطيعان مـن خلالها التحاور، ما يجعل واحدهما ينظر إلى الآخـر بعين الحذر الذي يمكن أن يتفاقم ليصير ريبةً وعداءً علنيَّين. ولا حلّ أمام الطرفَين، هنا، سوى إقرار كلّ منهما بجهله من أجل التوصّل إلى **التقارب** الذي بات ضرورةً ملحّةً.

لكـنّ عنصر الجهـل هو أشـد عمقًا ورسوخًـا ممّا يظهر للعيـان، فكما يسبـغ النموذج الإسلامـيّ سلطانًا مفاهيميًّا جديدًا على عنصرَي المجازفـة والجهل، هو يجعل الجهل جزءًا لا يتجـزّأ من طبيعة المعرفـة. ثمّ إنّ تحديد الأسئلة التي ينبغي طرحهـا، واختيار الكيفيّة التي تُطرح هذه الأسئلة من خلالها يؤدّي إلى تحصيل المعارف من جهة، وإلى تراكم الجهل الناجم عن التساؤلات التي لم تُطرح من جهة أخرى. فعلى سبيل المثال، بدأت تظهر بوادر إدراكنا أنّ مـا نعرفه عن العمليّـات البيئيّة يواجه عراقيل جمّة تولّدت مـن الكيفيّة التي طرح العلم مـن خلالها أسئلته البيئيّة. وهـذا يعني، ببساطة، أنّنا لا نعرف من العلم شيئًا، وأنّنا نفتقر إلى المعلومـات التي نحتـاج إليها من أجل اتّخـاذ القرارات الرشيدة التي ترمـي إلى إصلاح ما أفسدته أيدينا. ولذلك، يبدو أنّ اتّباع جادّة الكلّانيّة، والمجازفة، والجهل هو ضرورة فكريّة تتجاوز حدود النقاش المتعلّق بأسلمة المعرفة. كما يعني ذلك أنّ تحسين الحوار الدائر حول

planning beyond disasters," in M. W. Davies and 'Adnān Khalīl Pāsha (eds.), *Beyond Frontiers* (London: Mansell, 1989).

الأسلمة ونموّه يثمران نفعًا، وقيمةً، وخيرًا كامنًا يعود على الناس جميعهم.

لكــنّ المسلمين يواجهون مشاكل جمّةً تحول بينهم وبين الوصول إلى مستقبل قائم على التعدّديّــة الفكريّة المنبثقة عن الحضــارات المزدهرة المتنوّعة. فعلى سبيل المثال، إنّ أيّ مقاربة أو توجّه يروّج للأسلمة يبدأ بنقد الحضارة الغربيّة، ما يجعل الأسلمة تبدو ذات نزعة رفضيّة قد تتفاقم لتصير اتّهاميّةً وحادّةً. لذا، لا عجب في أن تضايق الأسلمة، بصيغتها هذه، العديد من المراقبين غير المسلمين وتشجّعهم على اتّهامها بالأصوليّة والتعصّب. من هنا تأتي أهمّيّة تذكـير المسلمــين وغير المسلمين، علــى حدّ سواء، بــأنّ النقد ما هو إلّا وسيلــة للتعرّف إلى الحضارات الأخرى، ولإظهار عدم الموافقة والفروقات، ولتعبير عن الشكوك الفكريّة. فلا يثــير النقد النعرات بين الحضــارات إلّا إذا كانت إثارة النعرات الغاية من ورائه من الأساس، أو إذا حال الجهل دون إقامة العلاقات بين هذه الحضارات.

لكنّ النقد الإسلاميّ الذي يطال الحداثة والحضارة الغربيّة ضروريّ، فإنّ المسلمين غالبًا مــا يلجأون إلى علم الاجتمــاع الكامن خلف النقاش المعرفيّ من أجل تبريــر التغيير الذي أدّى إلى جعــل أســس نموذجهم إسلاميّــةً بحتةً. أمّا ما يلي تلك الخطــوة، منطقيًّا، فهو تقبّل الحضــارة الغربيّة بكونها كيانًا منفصلًا، وطريقة تفكير، وإعمالًا للقوّة والمعرفة. لكنّ غياب هــذه المفاهيم الحضاريّة قد يكون السبب المــؤدّي إلى إحدى المشاكل المعاصرة التي لا ريب فيهــا. فحين تصــير المعرفة قيمةً عامّــةً وبديهيّةً، يُنظَــر إلى المشاكل القائمــة في إطار المعرفة علــى أنّها مشــاكل متعلّقة بالمعرفة ذاتها، وعلــى أنّها معضلات وجوديّــة وفكريّة[19]. ومن هــذه المعضلات يولد توجّه ما بعد الحداثة بمــا أنّه تفكّر في العبثيّة. لكنّ تغيير النموذج يريح المسلمــين من هذه المشكلة، ويجعلهم يتقبّلون واقع أنّ الحضارة الغربيّة، وما فيها من صحّة مفاهيميّة، قد تعين أفرادها على مشاكلهم كما يفعل النموذج الإسلاميّ لأفراده.

فالنقــد لا يعني، ولا يجب أن يعني، أنّ كلّ ما يفرزه الفكر الآخر مرفوض ومنبوذ. ولا ينبغي للأسلمة أن تعني إعادة صياغة الإسلام من الصفر. إنّما علينا أنّ نقرّ بأنّ بعض الباحثين المسلمــين يكتبون انطلاقًا من قناعتهــم الراسخة بذلك. كما أنّ غياب البصيرة الإسلاميّة قد يساهــم في الوصــول إلى تلك القناعة. لكــنّ الحقّ يُقال: إنّ النقاش الدائر حول الأسلمة لم

(19) Discussed by B. Barnes, *T.S. Kuhn and Social Science* (London: Macmillan, 1982).

ينكـر أنّه يرمي إلى الخروج بتركيبة نقديّـة تدرس ظاهرة الحداثة، وتتّخذ القرارات، وتسعى لإحـداث التغييرات بناءً على أسـس منطقيّة واضحة. وبمعنًى آخـر، ليست الأسلمة حركةً ترمـي إلى الإجابـة عن أسئلة الحاضـر بالاستعانة بالماضـي، بل هي تسعـى إلى فهـم الماضي والحاضـر عن طريـق صقل المقدّمات المنطقيّـة الخالدة التي ستظلّ حاضـرةً في المستقبل إلى جانـب الـبرّادات، والسيّارات، وغيرهـا من المصنوعات التـي أفرزها العقـل البشريّ. أمّا الهــدف من النقد والتركيب، فهو ضمان أنّ التغيـيرات الحاصلة والقرارات المتّخَذة ستقدّم للإنسان مستقبلًا يفوق حاضرنا انسجامًا مع البيئة، والمجتمع، والأخلاق العامّة والخاصّة.

لكنّ إغراء الناس بثمار الأسلمة لهو أسهل من الإشارة إلى هذه الثمار على أرض الواقع. ولا يخفـى على أحد أنّ الحـوار المتعلّق بالأسلمة آخذ بالتوسّع، مـع كون القسم الأكبر منه نظريًـا ومعنيًا بوضـع الضوابط التوجيهيّة. ولهـذا السبب بالتحديد، غالبًـا ما يرى مراقبو الحـوار والمشاركون فيه أنّه دون المستوى المطلـوب، ما يجعل مثله كمثل من يثير قرم الناس إلى اللحـم ثمّ يتركهم خـاوي الأمعاء. ثمّ إنّ كمّيّة اللحم الحـلال، في يومنا هذا، قليلة، فلا داعي للتحسّر أو الاستغراب.

ولا يخفـى أنّ الحضارة الغربيّة هي نتاج حوار استغرق مئتَي عام من التنظير لزرع بذور الحداثـة التي تلازمنا منذ ما لا يزيد عن تسعين سنةً مـن الزمن. أمّا الحضارة الإسلاميّة، فقد كانـت في تلـك الحقبة، منشغلـةً باستبطان الهامشيّـة، والانقسام، والخضـوع للاحتلال، ومقاسـاة صنوف الاضطراب، مع ابتعادها عـن مصادرها الفريدة الأصيلة. وقد أدّت هذه المجافـاة إلى تغيّر تلك المصادر وإعادة صياغتهـا. لذلك، يتطلّب تغيير هذا الواقع الكثير من التنظـير الـذي يساهم في إعادة النظر بمعنـى النموذج الإسلاميّ. لكن كمـا لم تولد الحداثة الحاليّة السائدة بين ليلة وضحاها، لن يكون الخروج بحداثة جديدة بالعمل السهل.

في النهاية، يمكن القول إنّ النهضة، في بداياتها، دائمًا ما تكون متواضعةً ثمّ يشتدّ عودها شيئًا فشيئًا. لكن يسوءني ويثير كدري أن تتناهى إلى سمعي الأمثلة المتعجرفة التي تشبّه تاريخ الحضارة الغربيّة بما يحدث للحضارة الإسلاميّة اليوم. أمّا ضيقي وغيظي، فهو نابع من واقع كون هذه الأمثلة باطلةً وثقيلة الوقع على الواقع الإسلاميّ. لذلك، من الأفضل قول الحقيقة المجرّدة كما هي: تحتاج عمليّة إعادة النظر إلى الكثير من الوقت والجهد.

حكماء



نصير الدين الطوسي: قراءة في شخصيّته وفكره

| سهيل الحسيني |

نصير الدين الطوسي
قراءة في شخصيّته وفكره

سهيل الحسيني[1]

انتفض الخواجة نصير الدين الطوسي على ما كان سائدًا، فكريًّا، في عصره، داعيًا إلى تجديد إن في المنظومة الكلاميّة الشيعيّة، أو في المسائل الفلسفيّة، أو في المباحث العرفانيّة، فحظي، إذ ذاك، بموفّقيّة خاصّة، يكمن جلّها في (١) إعادة إحياء الدرس الفلسفيّ، و(٢) إدخال البرهان الفلسفيّ إلى المنظومة الكلاميّة، و(٣) ضبط المصطلح الكلاميّ على أساس فلسفيّ. أمّا في المباحث العرفانيّة فقد اختطّ الطوسي أغراض الرياضة الروحيّة، بما هو مغاير عن سابقيه، من مثيل ابن سينا، معتبرًا أنّ هذه الرياضة تمهّد لمراحل السير والسلوك هي بمراتب من التنوّع مختلفة، توصل السالك إلى «تلقّي فيض الحقّ».

المفردات المفتاحيّة: الجوهر والعرض؛ الحدوث والقدم؛ الدليل العقليّ والنقليّ؛ المعاد الجسمانيّ؛ الوجود الذهنيّ والوجود الخارجيّ.

السيرة الشخصيّة

الهويّة

اسمه الكامل محمّد بن محمّد بن الحسن الطوسي الجهرودي، وشهرته بالطوسي تعود إلى طوس، والجهرودي نسبة إلى جهرود إحدى نواحي طوس[2]. وقد ورد اسمه في بعض

(١) باحث في الفكر الإسلاميّ، بيروت.

(٢) هاني نعمان فرحات، **الخواجة نصير الدين الطوسي وآراؤه الفلسفيّة والكلاميّة** (بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٩٨٦)، الصفحة ١٣. محمّد تقي مدرّس رضوي، **العلّامة الخواجة نصير الدين الطوسي حياته وآثاره** (مشهد: مؤسسة الطبع والنشر التابعة

المصادر محرّفًا «محمّد بن عبد الله» كما أثبته ابن كثير[٣]، أو «محمّد بن الحسن» كما ذكره هدايت[٤]؛ وكلّها ليست بصحيحة لما أثبته أغلب المؤرّخين.

نظرًا لسعة نشاط الخواجة العلميّ والعمليّ وتنوّعه، ونتيجة تأثّر المعاصرين بشخصيّته، تفنّن الذين أرّخوا سيرته بإطلاق شتّى أنواع الألقاب عليه، فقد لُقّبَ «بنصير الدين»[٥]. ويطلق عليه ابن كثير لقب «المولى» و«الخواجة»، ويُدعى أحياناً بـ«المحقّق الطوسي»، وقد عرفته أوروبا، منذ عهد بعيد، بـ«نصير الدين»، أو «طوسي»[٦]. أمّا على مستوى من أرّخ للخواجة الطوسي من الإسماعيليّين فيذكره بألقاب «الداعي الأجلّ»، و«حجّة الإمام»، و«داعي الدعاة»[٧]. والصيغة المشهورة لاسمه هي«الخواجة نصير الدين الطوسي».

الولادة

ذكر المؤرّخون أنّ ولادته كانت بطوس، يوم السبت الحادي عشر من جمادى الأولى سنة ٥٩٧ هـ، المصادف لشباط سنة ١٢٠١م[٨]. لا خلاف في مكان ولادته ونشأته الأولى، إذ إنّ المؤرّخين عامّةً ذكروا أنّه ولد ونشأ في طوس، وهو نفسه ذكر في مؤلّفاته جميعها أنّه طوسي[٩]. قضى الطوسي شبابه الأوّل في نيسابور، التي يذكر المؤرّخون أنّها كانت تمثّل

للآستانة الرضويّة، ١٤١٩ هـ.)، الصفحة ١١. حسن الأمين، **الإسماعيليّون والمغول ونصير الدين الطوسي** (بيروت: دار الغدير، ١٩٩٧)، الصفحة ٩. وعبد الأمير الأعسم، **الفيلسوف نصير الدين الطوسي** (بيروت: دار الأندلس، ١٩٨٠)، الصفحة ٢٣. وحسين بن محمّد تقي النوري، **خاتمة مستدرك الوسائل** (قم: مؤسّسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤١٥ هـ)، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. وابن فهد الحلّي، **المهذّب البارع** (قم: جامعة المدرّسين، ١٤٠٧ هـ)، الجزء ١، الصفحة ٣١٢.

(٣) ابن كثير، **البداية والنهاية** (بيروت: المكتبة العصريّة، لا تاريخ)، المجلّد ١٣، الصفحة ٢٦٧، حيث أورد اسمه (محمّد بن عبد الله الطوسي).

(٤) رضا قلي هدايت، **رياض العارفين** (طهران، ١٨٨٨ هـ. ش.)، الصفحة ٤٠٤.

(٥) وهو لقب خال أبيه، أبو طالب عبد الله بن حمزة الطوسي، إذ كان يدعى بنصير الدين الطوسي.

(٦) **الفيلسوف نصير الدين الطوسي**، مصدر سابق، الصفحة ٢٤. و**العلّامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره**، مصدر سابق، الصفحة ١١. ومحمّد جواد الحسيني الجلالي، مقدّمة **تجريد الاعتقاد** (طهران: مكتب الإعلام الإسلاميّ، ١٤٠٧ هـ)، الصفحة ١٧.

(٧) عارف تامر، **نصير الدين الطوسي في مرابع ابن سينا** (بيروت: مؤسّسة عزّ الدين، ١٩٨٣)، الصفحة ٤٣.

(٨) **العلّامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره**، مصدر سابق، الصفحة ١١. المحقّق حسين النوري الطبرسي، **خاتمة مستدرك الوسائل** (قم: مؤسّسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤١٥ هـ)، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. ومحسن الأمين، **أعيان الشيعة** (بيروت: دار التعارف ١٤٠٦ هـ)، الجزء ٩، الصفحة ٤١٤.

(٩) **العلّامة الخواجة نصير الدين الطوسي، حياته وآثاره**، مصدر سابق، الصفحة ١٢.

«الربع الغربيّ من خراسان»[١٠].

يذكر المؤرّخون أنّ نيسابور كان يغلب عليها أصحاب الشافعي. وكانت مركزًا لتخريج نخبة من علماء المذهب الشافعي، من أمثال الوزير نظام الملك الأشعري الشافعي (٤٠٨ هـ)، والإمام أبي حامد الغزّالي (٤٥٠ هـ)[١١]. أمّا الشيعة الإماميّة فيبدو أنّ عددهم كان ضئيلًا في الأقسام الشرقيّة من البلاد الإسلاميّة في خلال القرن الأوّل والثاني، وكان الانتشار الأوّل للمذهب الشيعيّ الإماميّ في بلدة قمّ، التي كان تأسّست على يد الأشعريّين، وهم جماعة من القبائل العربيّة التي كانت تقطن الكوفة، ومن بلدة قمّ انتشر التشيّع إلى الريّ.

يؤكّد الباحثون على أنّ الخواجة الطوسي وُلد لعائلة شيعيّة اثنا عشريّة[١٢]، فوالده هو: «وجيه الدين محمّد بن الحسن، الذي يعدّ من فقهاء ذلك العصر ومحدّثيه، وهو تلميذ فضل الله الراوندي تلميذ المرتضى علم الهدى»[١٣].

عاصر الخواجة الطوسي حدثين بارزين كان لهما التأثير الأكبر على مسار حياته، أوّلهما غزو جنكيز خان للشرق الإسلاميّ (٦١٨-٦١٩ هـ)، فجعله يستوطن في قلاع الإسماعيليّين، والحدث الثاني هو غزو هولاكو (٦٥٣ هـ) الذي جعله يخرج من القلاع الإسماعيليّة ويصبح من عداد بلاط هولاكو.

النشأة العلميّة (٥٩٧ - ٦١٩ هـ)

تميّزت هذه المرحلة الممتدّة من الطفولة إلى الشباب (٢٢ عامًا)، بأنّها كانت مرحلة تكوينه

(١٠) إحسان ذنون الثامري، **الحياة العلميّة زمن السامانيّين**، الطبعة ١ (بيروت: دار الطليعة، ٢٠٠١)، الصفحة ٣١.

(١١) يذكر ذلك المقدسي حين يتكلّم عن السواد الأعظم من المسلمين، فيقول: «ولم أر السواد الأعظم إلّا من أربعة مذاهب، أصحاب أبي حنيفة بالمشرق، وأصحاب مالك بالمغرب، وأصحاب الشافعي بالشاش وخزائن نيسابور، وأصحاب الحديث بالشام. وبقيّة الأقاليم ممتزجون»، نقلًا عن: عبد الله فيّاض، **تاريخ الإماميّة وأسلافهم من الشيعة منذ نشأة التشيّع حتّى مطلع القرن الرابع الهجريّ** (بيروت: مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٨٦)، الصفحات ٦٤ إلى ٧٠.

(١٢) فرهاد دفتري، **مختصر تاريخ الإسماعيليّين**، ترجمة سيف الدين القصير، الطبعة ١ (دمشق: دار المدى، ٢٠٠١)، الصفحة ٢٦٤.

(١٣) وهو زعيم الطائفة الشيعيّة بعد الشيخ المفيد. للمزيد، انظر، **العلّامة الخواجة نصير الدين الطوسي**، مصدر سابق، الصفحتان ١٣ و١٤؛ وحسن الأمين، **مستدركات أعيان الشيعة**، الطبعة ١ (بيروت: دار التعارف، ١٤٠٨ هـ)، الصفحتان ١٩٩ و٢٠٠. وانظر، كذلك، **الفيلسوف نصير الدين الطوسي**، مصدر سابق، الصفحات ٧ إلى ٢٣. و**خاتمة مستدرك الوسائل**، مصدر سابق، الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢. وعليّ مقلّد، **نظام الحكم في الإسلام أو النبوّة والإمامة عند نصير الدين الطوسي** (بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٦)، الصفحة ٢٩.

العلميّ والثقافيّ. وإن كنّا لا نمتلك الكثير من التفاصيل حول ظروف النشأة الأولى من عمر الخواجة الطوسي، ولكن يمكننا، بسهولة، أن نعتقد أنّها كانت مرحلة انكباب على العلم والدرس. إذ نشأ في حجر والده العالم البارز في طوس، والذي كان يسعى لتدريسه ما أمكنه من علوم يمتلكها، ويشجّعه على اكتساب مختلف أنواع العلوم.

بدأ الخواجة تحصيله بدراسة «علوم اللغة والأدب، من نحو، وصرف، وآداب، بعد دراسته **القرآن**»[١٤]، ثمّ اشتغل بتحصيل علوم الحديث والفقه؛ وفي هذه الفترة أتقن علوم الرياضيّات، من حساب، وهندسة، وجبر، وكان لا يزال في مطلع شبابه[١٥].

الخواجة الطوسي: آثاره العلميّة وتجديده العلميّ

ما وصل إلينا من آثار الخواجة الطوسي العلميّة يمثّل شخصيّة العالم خير تمثيل. وتظهر هذه الآثار عمقًا وتنوّعًا وغزارةً قد تكون مفاجئةً مع طبيعة العصر الذي عاش فيه. وثمّة تفاوت في حجم هذه الآثار ونوعها، فمنها كتب، وبعضها رسائل تتفاوت بالحجم، وأخرى تحريرات لكتب علميّة، وبعضها الآخر إجابات عن أسئلة وردته، وكثير من الفوائد المختصرة في مختلف المجالات العلميّة والفلسفيّة. وتتّسع آثاره لتشمل العلوم الرياضيّة[١٦]، والهندسيّة، والمثلّثات، والفيزياء، والعلوم الفلكيّة، والجغرافيّة، والتاريخ، والعلوم الطبّيّة، والشعر وفنونه، والفلسفة، والكلام، والعرفان.

اعتبر عدد من الباحثين، ممّن كتب عن الخواجة الطوسي، أنّ الخواجة كان موسوعيًّا في كتابته، حيث بحث في مختلف أنواع العلوم[١٧]، ولكنّنا نرى أنّ موسوعيّة الخواجة الطوسي

---

(١٤) **مستدركات أعيان الشيعة**، مصدر سابق، الجزء ١، الصفحة ١٩٩. وانظر، كذلك، حسين بن محمد تقي النوري، **خاتمة مستدرك الوسائل** (قم: مؤسّسة آل البيت لإحياء التراث، ١٤٢٥هـ) الجزء ٢، الصفحة ٤٢٢؛ ومحسن الأمين، **أعيان الشيعة**، مصدر سابق، الجزء ٩، الصفحة ٤١٥.

(١٥) المصدر نفسه، الصفحة ٤١٥.

(١٦) جعل من فروع علم العدد علم حساب التخت والميل، وعلم الجبر والمقابلة، وعلم حساب الخطّائين، وعلم حساب الدور والوصايا، وعلم حساب الدراهم والدنانير، وعلم حساب الفرائض، وعلم حساب الهواء، وعلم حساب العقود بالأصابع، وعلم أعداد الوفق، وعلم خواصّ الأعداد. للمزيد، انظر، حاجّي خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون** (بيروت: دار الكتب العلميّة، ١٩٩٢)، الجزء ١، الصفحة ٤٣.

(١٧) انظر، عبد الله نعمة، **فلاسفة الشيعة**، الطبعة ١ (قمّ: درا الكتاب الإسلاميّ، ١٩٨٧)، ومحسن الأمين، **أعيان الشيعة**، مصدر سابق، وعبد الأمير الأعسم، **الفيلسوف نصير الدين الطوسي**، مصدر سابق، وهاني نعمان فرحات، **الخواجة نصير الدين الطوسي**

فيمـا ألّف تتبع موسوعيّة الفلسفة في عصره، وإن كنّا نريد أن نصنّف آثار الخواجة الطوسي العلميّـة، فإنّنـا نفضل الاستفـادة من منهجه نفســه في تقسيم الحكمة كما جـاء في رسالة الحكمة، ونوردها بالنصّ الكامل لأهمّيّتها:

الحكمــة قسمان، نظـريّ وعمليّ: فالعمليّ ثلاثـة أقسام: علـم الأخلاق، وعلم المنـزل، وعلم السياســة، والنظريّ ثلاثـة أقسام، طبيعيّ ورياضيّ وإلهيّ. فالحكمـة الطبيعيّة لها أصول وفروع، أصولهـا ثمانية أقسام: الأوّل، البحث عن الأمور العامّة للأجسام الطبيعيّة، كالحركة، والسكون، والنهاية، واللانهاية، [و]الثاني، في أركان العالم وحركاتها، وطبايعها، وأماكنها الطبيعيّة، ويشتمل على كتاب السماء والعالم، [و]الثالث، في الكون والفساد، [و]الرابع، في الآثار العلويّة وما يلحق للأجســام العنصريّة قبـل الامتزاج، كالتخلخـل والتكاثف، والخامس في المعـادن، والسادس في النبات، والسابع في الحيوان، والثامن في النفوس وقواها، ويشتمل عليها كتاب الحاسّ والمحسوس، وفـروع العلم الطبيعـيّ سبعة أقســام: الأوّل الطبّ، [و]الثـاني أحكام النجـوم، [و]الثالث علم الفراسـة، [و]الرابع علم التعبير، [و]الخامس علم الطلسمات، وهو مزج القوى السماويّة بالقوى الأرضيّـة، ليحصـل مبدأ فعل غريـب في الأرض، [و]السادس علم النيرنجـات، وهو مزج قوى الجواهـر الأرضيّة ليتخلّص لها قوّة يصدر عنها فعل غريـب، [و]السابع علم الكيمياء، وهو تبديل الأجـرام المعدنيّة بعضها ببعض حتّى يحصل الذهب والفضّة من غيرهما، العلم الرياضيّ له أصول وفـروع: أصوله أربعة أقسام، الأوّل علم العدد، الثاني علم الهندسة، الثالث علم الهيئة، الرابع علم الموسيقـى. وفروعه ستّة: الأوّل علم الجمع والتفريق، الثاني علم الجبر، الثالث علم المساحة، الرابع علـم جرّ الثقيل، الخامس علم الزيجات والتقويم، وهو مـن فروع الهندسة، السادس علم الآلات الغريبـة، كالأرغنون ونحـوه، وهو من فروع الموسيقـى. العلم الإلهيّ له أصـول وفروع: أصوله خمســة أقسام، الأوّل الأمور العامّة مثل العلّيّة والمعلوليّـة، الثاني النظر في مبادئ العلوم الموضوعة تحته، الثالث في إثبات العلّة الأولى ووحدانيّته، وما يليق بجلاله عزّ وجلّ، الرابع في إثبات الجواهر الروحانيّـة، الخامس في كيفيّة ارتباط الأمور المنفعلة الأرضيّة بالقوى الفعّالة السماويّة وكيفيّة نظام الممكنات واستنادها إلى المبدإ الأوّل، وفروعه قسمان: الأوّل البحث عن كيفيّة الوحي، وصيرورة المعقول محسوسًا حتّى يرى النبيّ الملك ويسمع كلامه، وتعريف الإلهامات وتعريف الروح الأمين. الثـاني علم المعـاد الروحانيّ، وإن الجسمـانيّ لا يستقلّ العقل بإدراكه وتحقيقـه، وبسطت الشريعة

وآراؤه الفلسفيّة، مصدر سابق.

الحقّــة المصطفويّة ذلــك، وأمّا العقل فقد أثبت سعادةً وشقاوةً للنفوس البشريّة بعد مفارقتها البدن. وأمّا علم المنطق فهو آلة العلوم وخادمها: وله تسعة أقسام، الأوّل إيساغوجي ومعناه المدخل، عمله فرفوريوســ، وهو البحث عن الكلّيّات الخمس، الثــاني قطيغورياس [المقولات]، وهو البحث عن المعاني المفردة الذاتيّة، الثالث باريرميناس [العبارة]، وهي عبارة عن كيفيّة تركيب هذه المعاني حتّى يحتمل التصديق والتكذيب، الرابع انولوطيقا [الأوّل وهو القياس]، هو بيان كيفيّة تركيب القضايا بحيــث يحصــل العلم بالمجهول، الخامســ أبودقطيقا [أنولوطيقا الثــاني]، أي البرهان، [السادس طوبيقا أي الجدل]، السابع سوفسطيقا أي المغالطة، الثامن ريطوريقا، أي الخطابة. التاسع بوطيقا، أي الشعــر، فجميع أقسام الحكمــة أربعة وأربعون قسمًا مع أقسام المنطــق، وإلّا فخمسة وثلاثون قسمًا، والله أعلم»[١٨].

مقاربة في فكر الخواجة الطوسي الفلسفيّ – الكلاميّ

يجب أن نقــارب فكر الخواجة الطوسي بدراسة مجالات ثــلاث تشكّل مرتكزات مشروع الخواجــة الطوسي الفكريّ. (١) المجال الأوّل قيامه بإحيــاء الدرس الفلسفيّ عبر مواجهة مشــروع نقــد الفلسفة. (٢) أمّا المجــال الثاني فهو التجديد الذي أدخلــه الخواجة الطوسي على علم الــكلام لا سيّما لدى الشيعة الإماميّة، وآثار هذا التجديد على المستويين الكلاميّ والفلسفيّ. (٣) وأمّا الثالث فهو أثر الخواجة الطوسي العرفانيّ.

التجديد في علم الكلام لدى الخواجة نصير الدين الطوسي

مشروع نقد الفلسفة

يرتكــز مشروع الخواجة الطوسي في إعادة إحياء الدرســ الفلسفيّ على أساسين، الأوّل ردّ الإشكالات التي وجّهت للفلسفة، والثاني ردّ الاعتبار للفلاسفة، وذلك إثر اهتزاز مقبوليّتهم نتيجة موجة الانتقاد التي تعّرضوا لها. عمل الغزّالي (٥٠٥ هـ)، الذي أسّس في خلال تولّيه

(١٨) نصــير الديــن الطوسي، **تلخيص المحصّل وثلاثون رسالــة في الحكمة**، تحرير عبــد الله نوراني (بــيروت: دار الأضواء، ١٩٨٥)، الصفحات ٥٢٦ إلى ٥٢٨.

مهمّة التدريس في مدرسة النظاميّة في بغداد، مشروع نقد الفلسفة في العالم الإسلاميّ حيث عمل على وضع كتاب **مقاصد الفلاسفة** كمقدّمة لنقده للفلسفة الذي ساقه في كتابه **تهافت الفلاسفة**[١٩]. عمل الغزّالي على التشكيك بمذاهب الفلاسفة وآرائهم لا سيّما في الإلهيّات. ومعتمدًا في منهجه في النقد على مبدإ تكافىء الأدلّة، حيث يعمد تحقيق المسألة التي يريد بحثها، ثمّ يعمل على إيجاد براهين وأدلّة على إثبات النتائج وعلى نفيها في آن، معتمدًا المنهجيّة الفلسفيّة عينها، ما يعني أنّ النتائج التي ذهب إليها الفلاسفة ليست حتميّةً ولا نهائيّةً بل لا قيمة لها إذ ثمّة أدلّة على نقيض النتائج التي وصلوا إليها[٢٠].

سبق الغزّالي الكثير من العلماء من الذين كانوا يناهضون الفلسفة، إلّا أنّه ما كان لأحدهم المقدرة العلميّة التي كانت لديه، فاعتبر البعض أنّه «أكبر متكلّم في الإسلام، وهو الذي أسهم بأوفر نصيب في كفاح رجال أهل السنّة ضدّ دراسة الفلسفة، وفي يده سلاح من شهرته العظيمة ومنطقه الجليّ الواضح»[٢١]، واعتبر آخرون أنّه «لو لم يظهر بعد الغزّالي فلاسفة كالسهروردي و الخواجة نصير الدين الطوسي، لكان الغزّالي يلفّ الفلسفة بستار الإهمال والنسيان والضياع»[٢٢]. حصر الغزّالي في كتابه **تهافت الفلاسفة** نقده للفلاسفة بفيلسوفين اثنين هما الفارابي (٣٣٩ هـ) وابن سينا (٤٢٨ هـ)، وقد استعمل سلطته – كفقيه وزعيم للمدارس النظاميّة في عصر السلاجقة – بالاستفادة من سلاح «لتكفير» ضدّ الفلاسفة، واعتبر أنّهم يخرجون من الإسلام إلى الكفر في ثلاث مسائل، هي: (١) مسألة قدم العالم، وقولهم إنّ الجواهر كلّها قديمة، و(٢) أنّ الله تعالى لا يحيط علمًا بالجزئيّات الحادثة من الأشخاص، و(٣) إنكارهم بعث الأجساد وحشرها[٢٣].

وتمكّن، بتقريره لهذه المسائل، من جعل الفلسفة في موقع الإدانة، وكان ذلك أهمّ عائق في وجه إحياء الدرس الفلسفيّ على مستوى العالم الإسلاميّ، على الرغم من مشروع ابن رشد (٥٩٥ هـ) الذي ردّ على **تهافت الفلاسفة** **بتهافت التهافت**، ولكن أثر الغزّالي بقي فعالًا،

(١٩) انظر، أبو حامد الغزّالي، **تهافت الفلاسفة**، تقديم جيرار جهامي، الطبعة ١ (بيروت: دار الفكر اللبنانيّ، ١٩٩٣)، الصفحة ٦.

(٢٠) المصدر نفسه، الصفحة ١٥.

(٢١) عبد الرحمن بدوي، **التراث اليونانيّ في الحضارة الإسلاميّة**، الطبعة ٤ (بيروت – الكويت: دار القلم ووكالة المطبوعات، ١٩٨٠)، الصفحة ٩٨.

(٢٢) مرتضى مطهّري، **الإسلام وإيران**، ترجمة محمّد هادي اليوسفي (بيروت: دار التعارف، لا تاريخ)، الجزء ٣، الصفحة ٣٧٣.

(٢٣) **تهافت الفلاسفة**، مصدر سابق، الصفحة ٢١٩.

ولا يخفى ما جرى على السهروردي المقتول، بسبب تفلسفه.

تابع مشروع الغزّالي في الردّ على الفلاسفة في القرن السادس الهجريّ ممثّل آخر للمدرسة النظاميّة هو محمّد بن عبد الكريم الشهرستاني (٤٧٩-٥٤٨ هـ) في كتاب له أسماه **مصارعة الفلاسفة**، هدف فيه إلى إبراز قيمته العلميّة من خلال مصارعة ابن سينا.

من خلال هذه المقدمة نرى أنّ وضع الفلسفة - بعد الغزّالي - أصبح مورد إبراز علم العالم يكون عبر القيام بتسويد «الردود» أو الملاحظات على فكر «ابن سينا» أو «مصارعته» على قول الشهرستاني، على ما في هذا القول من بعد عن الواقع العلميّ.

أعقب هجوم الشهرستاني هجوم آخر من ممثّل آخر للمدرسة الأشعريّة هو الفخر الرازي (٥٤٤ -٦٠٦ هـ) الذي يمكن اعتباره متكلّمًا أكثر ممّا كان فيلسوفًا، وكان متعصّبًا لرأيه ومشاكسًا للفلاسفة، وكانت منهجيّته العلميّة تقوم أساسًا على النقد والتشكيك والاعتراض، حتّى أنّه لقّب بإمام المشكّكين. وفي هذا السياق كتب تعليقات على كتاب **الإشارات والتنبيهات** للشيخ الرئيس ابن سينا، وهو الكتاب الذي يعتبر أهمّ كتاب ألّفه ابن سينا، حتّى أنّ البعض كان يرى فيه أهمّ كتاب صنّف في الفلسفة الإسلاميّة، وقام الفخر الرازي في طيّات تعليقاته على **الإشارات والتنبيهات** بإثارة إشكالات كثيرة في مقابل ما طرحه ابن سينا، حيث لم تخل صفحة من صفحات **الإشارات** من إشكالات، إلّا فيما ندر. كما أنّه لم يكتفِ بما قام به من نقد تجاه **الإشارات**، بل قام أيضًا بكتابة شرح لكتاب **عيون الحكمة**، وذكر في مقدّمته: «إنّي مخالف لمقتضى الكتاب في دقيقه وجليله، وجمله وتفاصيله، فإن جررت عليها ذيل المهادنة والمداهنة صرت كالراضي بتوجيه العباد إلى الغيّ والفساد»[٢٤].

يمكن من هذا العرض العامّ أن نرى مشهد الدرس الفلسفيّ على مستوى العالم الإسلاميّ بعد قيام هذا المشروع الضخم المضادّ للفلسفة الذي رعاه ثلاثة من مشاهير العلماء في العالم الإسلاميّ، ويمكننا، بالتالي، تحديد دور الخواجة الطوسي في مواجهة هذا المشروع بمشروع إعادة إحياء الدرس الفلسفيّ من خلال خطوات عدّة كان لها الأثر البارز في عودة الدرس الفلسفيّ وإلى النهضة الفلسفيّة اللاحقة لعصر الخواجة الطوسي.

(٢٤) فخر الدين الرازي، **شرح عيون الحكمة لابن سينا**، تحقيق عبد الرحمن بدوي، (بيروت: دار العلم، لا تاريخ)، الصفحة يب.

الردّ على مشروع نقد الفلسفة

يمكننا دراسة مشروع الخواجة الطوسي في الردّ على مشروع نقد الفلسفة من خلال معالجة المسائل الثلاثة التي وضع الغزّالي على أساسها الفلاسفة في دائرة التكفير. وكان إخراج الفلسفة من دائرة التكفير وصولًا إلى جعلها مقبولةً لدى علماء المسلمين، يقضي بمعالجة هذه المسائل الثلاث، وحلّ هذه المعضلة التي أسّسها الغزّالي أمام كلّ من يريد إحياء الدرس الفلسفيّ لدى العالم الإسلاميّ. ويعتبر الشرط الأهمّ في هذه المعالجة هو تحقيق هذه المسائل ضمن النظام الفكريّ الفلسفيّ ووفق مناهجه، حيث إنّ أيّ معالجة من خارج هذه المنظومة سيكون نقدًا آخرًا موجّهًا للفلسفة، وليس إحياءً لها. وقد عالج الخواجة الطوسي في أكثر من مؤلّف المسائل الثلاث، وهو ما سنعرضه فيما يلي.

المسألة الأولى: مسألة قدم العالم، وقول الفلاسفة إنّ الجواهر كلّها قديمة

نفى الخواجة الطوسي قدم العالم في كتابه **تجريد الاعتقاد**، بناءً على أساس فلسفيّ، وعالج المسألة بشكل مختصر كالآتي:

> الموجود إن أخذ غير مسبوق بالغير أو بالعدم فقديم. وإلّا فحادث، والسبق ومقابلاه إمّا بالعلّيّة، أو بالطبع، أو بالزمان، أو بالرتبة الحسّيّة أو العقليّة، أو بالشرف، أو بالذات. والحصر استقرائيّ، ومقوليّته بالتشكيك. وتنحفظ الإضافة بين المضافين في أنواعه. وحيث وجد التفاوت امتنعت جنسيّته. والتقدّم دائمًا بعارض: زمانيّ، أو مكانيّ، أو غيرهما. فالقدم والحدوث الحقيقيان لا يعتبر فيهما الزمان، وإلّا فتسلسل، والحدوث الذاتيّ متحقّق(٢٥).

ذكر الفلاسفة أنّ أقسام التقدّم خمسة، (١) التقدّم بالعلّيّة، وهو كتقدّم حركة الإصبع على حركة الخاتم، ولهذا فإنّه لولا حركة اليد لم تحصل حركة الخاتم، فهذا الترتيب العقليّ، وهو ما ذكره الخواجة بعنوان «السبق بالعلّيّة»، (٢) أن يكون للمتقدّم حظّ في التأثير في المتأخّر ولا يكون هو كمال المؤثّر وهو كتقدّم الواحد على الاثنين، وهو ما ذكر بـ«السبق الطبع»، (٣) التقدّم بالزمن، وهو أن يكون المتقدّم موجودًا في زمان متقدّم على زمان المتأخّر كالأب والابن وهو «السبق بالزمان»، (٤) التقدّم بالرتبة وهي إمّا حسّيّة كتقدّم

(٢٥) الخواجة نصير الدين الطوسي، **تجريد الاعتقاد**، تحقيق محمّد جواد الحسيني الجلالي، الطبعة ١ (طهران: مكتب الإعلام الإسلاميّ، ١٤٠٧ هـ. ق.)، الصفحتان ١١٤ و١١٥.

الإمـام على المأمـوم، أو عقليّة كتقدّم الجنس على النوع، (٥) التقـدّم بالشرف كتقدّم العالم على المتعلّم. ثمّ المتكلّمون زادوا قسمًا آخر للتقدّم، وسمّوه بالتقدّم الذاتيّ، وتمثّلوا فيه بتقدّم أمس على اليوم، فإنّه ليس تقدّمًا بالعلّيّة، ولا بالطبع ولا بالزمـان وإلّا لاحتاج الزمان إلى زمـان آخر وتسلسل، وظاهر أنّه ليس بالرتبة ولا بالشرف فهو خارج عن هذه الأقسام، وهذا الحصر استقرائيّ لا برهانيّ والقسمة إنّما تنحصر إذا تردّدت بين النفي والإثبات[٢٦].

وقد أكّد الخواجة الطوسي أنّ التقدّم دائمًا بعارض زمانيّ أو مكانيّ أو غيرهما، حيث إذا نظر إلى الماهيّة من حيث هي هي لم تكن متقدّمـةً على غيرها، ولا متأخرّةً، وإنّما يعرض لها التقـدّم والتأخّر باعتبار أمر خارج عنها إمّا زمـانيّ كما في التقدّم الزمانيّ، أو مكانيّ كما في التقدّم المكانيّ، أو مغاير كما في تقدّم العلّة على معلولها باعتبار التأثير والتأثّر وكما في تقدّم العالم على المتعلّم باعتبار الشرف، وغير ذلك من أصناف التقدّمات.

وقـد خرج من هذه المقدّمات ليقول إنّ القدم والحدوث الحقيقيّين لا يعتبر فيهما الزمان وإلّا تسلسـل، حيـث أنّ القدم والحـدوث الحقيقيّين وهو مـا فسّرهما بأنـهّ لا يسبقه الغير والمحـدث هـو المسبوق بالغير، وهما بهذا الاعتبـار لا يفتقران الزمـان لأنّ الزمان إن كان قديمًا أو حادثًا بهذا المعنى افتقر زمانًا آخر وتسلسل. ثمّ ذكر الخواجة الطوسي أنّ الحدوث الذاتيّ هو متحقّق، وهو الحدوث الذي يكون الوجود فيه متأخّرًا عن العدم بالذات، وبيانه أنّ الممكـن يستحـقّ من ذاته عدم استحقـاق الوجود والعدم، ويستحـقّ من غير استحقاق أحدهمـا وما بالذات أسبق ممّـا بالغير فاللااستحقاقيّة - أعني التأخّـر الذاتيّ - متقدّم على الاستحقاقيّة، وذلك هو معنى الحدوث الذاتيّ[٢٧]. وأكّد اتّصاف العالم بالحدوث في **الفصول النصيريّة** بقوله:

> قـد ثبت أنّ وجود الممكن من غـيره، فحال إيجاده لا يكون موجـودًا، لاستحالة إيجاد الموجود، فيكون معدومًا، فوجود الممكن مسبوق بعدمه. وهذا الوجود يسمّى حدوثًا والموجود محدثًا، فكلّ ما سوى الواجب من الموجودات محدث[٢٨].

(٢٦) حسـن بن يوسـف الحلّي، **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد** (قمّ: مؤسّسة النشر الإسلاميّ، ١٤١٩ هـ)، الصفحات ٨٢ إلى ٨٥.

(٢٧) المصدر نفسه، الصفحات ٨٤ إلى ٨٨.

(٢٨) نصـير الديـن الطوسـي، **الفصول النصيريّة**، تحقيـق عليّ حاجي آبادي وعبّاس جلالي نيا، الطبعة ١ (مشهـد: مجمع البحوث الإسلاميّة، ١٤٢٠هـ)، الصفحة ٧٢.

ثمّـة اختلاف بين معالجتي الخواجة الطوسي وابن رشد لهـذه المسألة، إذ نرى الطوسي يثبـت، من خـلال لوازم الأدلّة التـي أثبتها الفلاسفة، حـدوث العالم، وبالتـالي أحقّيّة أحد الرأيـين. أمّا ابن رشد فإنّه يحاول من خـلال تحليل موضوع النزاع وتحريره، جعل الخلاف بين المتكلّمين والحكماء يعود إلى اللفظ لا إلى الحقيقة، فلم يتبنَّ أيّ رأي من الرأيين، إذ يقول:

وأمّـا مسألة قدم العالم أو حدوثه، فإنّ الاختـلاف فيها عندي بين المتكلّمين من الأشعريّة والحكماء المتقدّمـين يـكاد أن يكون راجعًا للاختـلاف في التسمية، [...] وذلك أنّهم اتّفقـوا على أنّ ههنا [ها هنا] ثلاثة أصناف من الموجودات، طرفان، وواسطة بين الطرفين، فاتّفقوا في تسمية الطرفين واختلفوا في الواسطة.

فأمّـا الطـرف الواحد فهو موجود وجد من شيء، أعني عن سبـب فاعل ومن مادّة، والزمان متقـدّم عليـه، أعني علـى وجوده، [...] وهذا الصنـف من الموجودات اتّفـق الجميع من القدماء والأشعريّين على تسميتها محدثةً. وأمّا الطرف المقابل لهذا، فهو موجود لم يكن من شيء، ولا عن شـيء، ولا تقدّمه زمـان. وهذا، أيضًا، اتّفق الجميع من الفرقتين علـى تسميته «قديمًا»، [...] وأمّا الصنـف من الموجود بين هذين الطرفين، فهو موجـود لم يكن من شيء، ولا تقدّمه زمان، ولكنّه موجود عن شيء، أعني عن فاعل، وهذا هو العالم بأسره.

[...] المتكلّمين يسلّمون أنّ الزمان غير متقدّم عليه، أو يلزمهم ذلك [...] وهم أيضًا متّفقون مـع القدماء على أنّ الزمان المستقبل غير متناه، وكذلك الوجود المستقبل. وإنّما يختلفون في الزمان الماضي والوجود الماضي، فالمتكلّمون يرون أنّه متناه، وهذا هو مذهب أفلاطون وشيعته. وأرسطو وفرقته يرون أنّه غير متناه كالحال في المستقبل.

فهـذا الوجود الآخر الأمر فيه بيّن أنّه قد أخذ شبهًا مـن الوجود الكائن الحقيقيّ ومن الوجود القديم، فمن غلب عليه ما فيه من شبه القديم على ما فيه من شبه المحدث سماه «قديماً»، ومن غلب عليه ما فيه من شبه المحدث، سمّاه «محدثاً»[29].

المسألة الثانية: أنّ الله تعالى لا يحيط علمًا بالجزئيّات الحادثة من الأشخاص

ردّ الخواجـة الطوسي هـذه المسألة، وأكّـد أنّ الواجب سبحانه وتعـالى لا يعزب عن علمه

(٢٩) ابـن رشـد، **فصـل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتّصال**، تقديم ألبـير نصري نادر، الطبعة ٨ (بـيروت: دار المشرق، ٢٠٠٠)، الصفحات ٤٠ إلى ٤٢.

مثقال ذرة، إذ ذكر رأيه هذا في شرحه على **الإشارات**، على الرغم من أنّه قد تعهّد في مقدّمة شرحه على **الإشارات** أن يكون موضحًا لقصد الشيخ الرئيس وليس ناقدًا، ولكنّه خالف ذلك في هذه المسألة في النمط السابع من كتاب **الإشارات** عند شرحه قول الشيخ: «إشارة: إدراك الأوّل للأشياء من ذاته في ذاته»، فقد أوضح بدايةً عبارات الشيخ الرئيس ثمّ أورد إشكالات عدّة على ما أورده الشيخ الرئيس، بعدها ذكر الآتي:

> ولولا أنّي اشترطت على نفسي في صدر هذه المقالات أن لا أتعرّض لذكر ما اعتمده فيما أجده مخالفًا لما أعتقده، لبيّنت وجه التقصّي من هذه المضايق وغيرها، بيانًا شافيًا، ولكن الشرط أملك. ومع ذلك لا أجد من نفسي رخصة أن لا أشير في هذا الموضع إلى شيء من ذلك أصلًا، فأشير إليه إشارةً خفيفةً، يلوح الحقّ منها لمن هو ميسّر لذلك[30].

بعدها يستدلّ باستدلال طويل للوصول إلى نتيجة مفادها أنّ «المعلولات الذاتيّة للعاقل الفاعل لذاته حاصلة له من غير أن تحلّ فيه. فهو عاقل إيّاها، من غير أن تكون هي حالّة فيه». ومن ذلك يصل إلى نتيجة أنّ الأوّل الواجب يعقل الوجود على ما هو عليه،

> ولا يعزب عن علمه مثقال ذرّة من غير لزوم محال من المحالات المذكورة فهذا أصل إن حقّقته وبسطته انكشف لك كيفيّة إحاطته تعالى بجميع الأشياء الكلّيّة والجزئيّة إن شاء الله تعالى. وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء[31].

أكّد الخواجة على نقض شبهة الفلاسفة في **الفصول النصيريّة** – بعد أن استدلّ على علم الباري من خلال استناد الفعل إلى الداعي – تحت عنوان نقض وجواب شبهة:

> قالت الفلاسفة: الباري تعالى لا يعلم الجزئيّ الزمانيّ، وإلا لزم كونه تعالى محلًّا للحوادث، لأنّ العلم هو حصول صورة مساوية للمعلوم في العالم. فلو فرض علمه بالجزئيّ الزمانيّ على وجه يتغيّر، ثمّ تغيّر، فإن بقيت الصورة كما كانت كان جهلًا، وإلّا كانت ذاته محلًّا للصور المتغيّرة بحسب تغيّر الجزئيّات.
>
> وهذا الكلام يناقض قولهم: «إن العلم بالعلّة يوجب العلم بالمعلول»، و«إنّ ذات الباري تعالى

(٣٠) نصير الدين الطوسي، شرح الإشارات والتنبيهات للشيخ ابن سينا، تحقيق سليمان دنيا (بيروت: مؤسّسة النعمان، ١٩٩٢)، الجزء ٣، الصفحات ٢٨٣ إلى ٢٨٥.

(٣١) المصدر نفسه.

علّـة لجميع الممكنات»، و«إنّه تعالى يعلم ذاته». والعجــب أنّهم مع دعواهم الذكاء، كيف غفلوا عن هذا التناقض؟. فهم بين أمور خمسة: إمّا أن يثبتوا للجزئيّات الزمانيّة علّةً لا تنتهي في السلسلة الأولى إلى العلّة الأولى، أو لم يجعلوا العلم بالعلّة موجبًا للعلم بالمعلول، أو اعترفوا بالعجز عن إثبات عالميّتـه تعالى، أو لم يجعلـوا العلم حصول صورة مساوية للمعلوم في العـالم، أو جوّزوا كونه تعالى محلًّا للحوادث.

والجـواب عـن الشبهة أنّ ما ذكروه إنّمـا يلزم على تقدير كون علمه تعالى زائـدًا على ذاته، وأمّا إذا كان عـين ذاته، ويتغاير بتغاير الاعتبار فلا يلزم تغيّر علمه تعالى؛ لأنّا نعلم ضرورة أنّ من علم متغيّرًا لم يلزم من تغيّره تغيّر ذاته[٣٢].

يـورد القونوي ضمــن مراسلاته مع الخواجـة الطوسي القاعدة التي قــال بها الفلاسفة وهـي: «أنّ الواحـد لا يصــدر عنه إلّا واحد». ثـمّ يـورد الإشكالات التي وقعـوا بها جرّاء التزامهم بهذه القاعدة، فيقول:

[...] هـذه المسألة يتفرّع عليها من أمّهات المسائل مسائـل شتّى، كمسألة العقول وعلّة ترتيبها، وعلّة صدور الكثرة من العقل الأوّل المشهود له بالوحدة [...]، ومسألة تعلّق علم الحقّ بالمعلومات علـى النحو الكلّـيّ من جهة اللوازم ولوازم اللـوازم. ونفي تعلّقه بالجزئيـات استبعادًا لعدم معرفة كيفيّة ارتباط الواحد بالكثير على وجه غير قادح في وحدة الواحد. وقياسًا منهم أيضًا الغائب على الشاهد. هذا مع أنّه لا برهان لهم على شيء من ذلك [...][٣٣].

ردّ الخواجة الطوسي، في إطار الإجابة عن رسالة القونوي، على الإشكالات التي أثارها علـى القاعدة التي قــال بها الفلاسفة، شارحًــا وجهة نظرهم، ثمّ وصــل إلى موضوع علم الباري، عزّ وجلّ، فيقول:

أمّــا نفي تأثير الحقّ في الموجودات ونفي تعلّقــه بالجزئيّات، فممّا أحال عليهم من لم يفهم كلامهم. وكيــف ينفون تأثيره في الموجودات بعد أن جعلوه مبدأً لك؟ وكيف ينفون تعلّقه بالجزئيّات، وهي صــادرة عنه، وهو عاقل لذاته عندهــم؟ ومذهبهم أنّ العلم بالعلّة يوجب العلم بالمعلول، بل لمّا نفوا

(٣٢) **الفصول النصيريّة**، مصدر سابق، الصفحات ٨٣ إلى ٨٥.

(٣٣) نصـير الدين الطوسي، **المراسلات بين صـدر الدين القونوي ونصير الدين الطوسي**، تحقيق كـودرون شوبرت، الطبعة ١ (بيروت: المعهد الألماني للأبحاث الشرقيّة، ١٩٩٥)، الصفحة ٦٦.

عنه الكون في المكان جعلوا نسبة جميع الأماكن إليه نسبةً واحدةً متساويةً. ولمّا نفوا عنه الكون في الزمـان جعلـوا نسبة جميع الأزمنة - ماضيها ومستقبلها وحالهـا - إليه نسبةً واحدةً فقالوا: كما يكون العالم بالأمكنة إذا لم يكن مكانيًّا، يكون عالمًا بأنّ زيدًا في أيّ جهة من جهات عمرو، وكيف تكون الإشارة منه إليه وكم بينهما من المسافة، وكذلك في جميع ذرّات العالم، ولا يجعل نسبة شيء منها إلى نفسه لكونه غير مكانيّ، كذلك العالم بالأزمنة إذا لم يكن زمانيًّا، يكون عالمًا بأنّ زيدًا في أيّ زمـان يولد وعمرو في أيّ زمان، وكم يكون بينهما من المدّة. وكذلك في جميع الحوادث المرتبطة بالأزمنـة. ولا يجعـل نسبة شيء منهـا إلى زمان يكون حاضرًا له، فلا يقـول: هذا مضى، وهذا ما حصـل بعـد، وهذا موجود الآن، بل يكون جميع ما في الأزمنة حاضـرًا عنده متساوي النسبة إليه مع علمه بنسب البعض إلى البعض، وتقدّم البعض على البعض. وإذا تقرّر هذا عندهم وحكموا به، ولم يسـع هذا الحكم أوهام المتوغّلين في المكان والزمان، حكم بعضهم بكونه مكانيًّا ويشيرون إلى مكان يختصّ به، وبعضهم بكونه زمانيًّا، ويقولون: هذا فاته، وإنّ ذلك لم يحصل له بعد. وينسبون مـن ينفي ذلك عنه إلى القول بنفي العلم بالجزئيّات الزمانيّة، وليس كذلك. وأمّا قياس الغائب على الشاهد، فهو بمن يقول: أ[إ]نّه تعالى مكانيّ أو زمانيّ كبعض مخلوقاته(٣٤).

أمّـا في **تجريد الاعتقـاد** فلم يبسط الخواجة الكلام بهذا الشـكل، بل ذكره بشكل مكثّف علـى ما هو منهجه في **تجريد الاعتقـاد**، وأثبت أنّه تعالى عالم عندما بحث في الصفات الإلهيّة فذكر قائلًا:

والإحـكام والتجـرّد. واستناد كلّ شيء إليـه دلائل العلم، والأخـير عامّ، والتغايـر اعتباريّ. ولا يستدعي العلم صورًا مغايرةً للمعلومات عنده، لأنّ نسبة الحصول إليه أشدّ من نسبة الصور المعقولة لنا. وتغيّر الإضافات ممكن(٣٥).

وقد استدلّ الخواجة الطوسي على كونه تعالى عالمًا بوجوه ثلاثة، الأوّل منها للمتكلّمين والأخيريـن للحكماء. فالوجه الأوّل أنّه تعالى فعـل الأفعال المحكمة، وكلّ من كان كذلك فهـو عـالم. أمّا الوجه الثاني فإنّه تعالى مجرّد، وكلّ مجرّد عـالم بذاته وبغيره، أمّا الصغرى فإنّها ظاهـرة من الاستدلال بأنّه تعالى ليـس بجسم ولا جسمانيّ، وأمّا الكبرى فلأنّ ذات المجرّد حاصلـة لذاته لا لغيره، وكلّ مجرّد حصل له مجرّد فإنّه عاقل لذلك المجرّد. أمّا الوجه الثالث

(٣٤) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٩٢.

(٣٥) المصدر نفسـه، الصفحة ١٩٢.

أنّ كلّ موجود سواه ممكن، وكلّ ممكن فإنّه مستند إلى الواجب إمّا ابتداءً أو بوسائط، والعلم بالعلّة يستلزم العلم بالمعلول، والله تعالى عالم بذاته فهو عالم بغيره. واعتبر أنّ الوجه الثالث يدلّ على عموميّة علمه بكلّ معلوم إذ أطلق هذا العلم ولم يخصّص إن كان الممكن جزئيًّا أو كليًّا، سواء كان الموجود قائمًا بذاته، أو عرضًا قائمًا بغيره، سواء كان موجودًا في الأعيان أو متعقّلًا في الأذهان، لأنّ وجود الصورة في الذهن من الممكنات، كذلك، فيستند إليه.

ولـمّا فرغ من الاستدلال على كونه تعالى عالمًا بكلّ معلوم شرع في الجواب على الاعتراضات الواردة عن المخالفين، وابتدأ باعتراض عن نفي علمه تعالى بذاته، ولم يذكر الاعتراض صريحًا، بل أجاب عنه وحذفه للعلم به. وتقرير الاعتراض أن نقول: العلم إضافة بين العالم والمعلوم أو مستلزم للإضافة، وعلى كلا التقديرين فلا بدّ من المغايرة بين العالم والمعلوم ولا مغايرة في علمه بذاته. وأجاب عن ذلك بأنّ المغايرة قد تكون بالذات، وقد تكون بنوع من الاعتبار، وها هنا ذاته تعالى من حيث إنّها عالمة مغايرة لها من حيث إنّها معلومة، وذلك كاف في تعلّق العلم.

ثمّ أجاب عن اعتراض آخر أورده الذين نفوا علم الله تعالى بالماهيّات المغايرة له، وتقرير الاعتراض أنّ العلم صورة مساوية للمعلوم في العالم، فلو كان الله تعالى عالمًا بغيره من الماهيّات لزم حصول صورة تلك المعلومات في ذاته تعالى وذلك يستلزم تكثّره تعالى وكونه قابلًا وفاعلًا ومحلًّا لآثاره، وأنّه تعالى لا يوجد شيئًا ممّا يباين ذاته، بل بتوسّط الأمور الحالّة فيه، وكلّ ذلك باطل. وتقرير الجواب أنّ العلم لا يستدعي صورًا مغايرةً للمعلومات عنده تعالى لأنّ العلم هو الحصول عند المجرّد على ما تقدّم، ولا ريب في أنّ الأشياء كلّها حاصلة له لأنّه موجدها والمؤثّر فيها، وحصول الأثر للمؤثّر أشدّ من حصول المقبول لقابله، مع أنّ الثاني لا يستدعي حصول صورة مغايرة لذات الحاصل، فإنّنا إذا عقلنا ذواتنا لم نفتقر صورةً مغايرةً لذواتنا، ثمّ إذا أدركنا شيئًا ما بصورة تحصل في أذهاننا فإنّنا ندرك تلك الصورة الحاصلة في الذهن بذاتها لا باعتبار صورة أخرى، وإلّا لزم تضاعف الصور مع أنّ تلك الصورة حاصلة لذاتنا لا بانفرادها بل بمشاركة من المعقولات. فحصول العلم بالموجودات لواجب الوجود الذي تحصل له الأشياء من ذاته بانفراده من غير افتقار صور أولى لها.

عالج الخواجة إشكال الحكماء القائلين الذين نفوا علمه تعالى بالجزئيّات الزمانيّة، وتقرير الاعتراض أن يجب تغيير العلم عند تغيّر المعلوم وإلّا لانتفت المطابقة، لكنّ الجزئيّات الزمانيّة

متغـيّرة فلـو كانت معلومة لله تعـالى لزم تغيّر علمه تعـالى، والتغيّر في علـم الله تعالى محال؛ فأجـاب أنّ التغير هنا إنّما هو في الإضافات لا في الذات ولا في الصفات الحقيقيّة، كالقدرة التـي تتغيّر نسبتهـا وإضافتها إلى المقدور عند عدمه وإن لم تتغيّر في نفسها، وتغيّر الإضافات جائز لأنّها أمور اعتباريّة لا تحقّق لها في الخارج(٣٦).

المسألة الثالثة: إنكارهم بعث الأجساد وحشرها

اختلـف الفلاسفة والمتكلّمون في المعاد الجسمانيّ، فذهب بعضهم إلى نفي المعاد الجسمانيّ، وأطبق المتكلّمون كافّةً على ضرورته، أكّد الخواجة الطوسي عقيدة المعاد الجسمانيّ وردّ على من ينفيها، موضحًا أنّ:

> وجـوب إيفاء الوعـد والحكمة تقتضي وجود البعث. والضرورة قاضيـة بثبوت الجسمانيّ من دين النبـيّ صلّـى الله عليه وآله مع إمكانـه. ولا يجب إعادة فواضل المكلّف، وعـدم انخراق الأفلاك، وحصـول الجنّـة فوقها، ودوام الحيـاة والاحتراق، وتوليـد البدن من غير التوالـد، وتناهي القوى الجسمانيّة استبعادات(٣٧).

أشـار الخواجة بقوله المتقدّم علـى استدلاله بوجوب المعاد مطلقًا بوجهين، الأوّل أنّ الله تعـالى وعد بالثواب وتوعّد بالعقاب مـع مشاهدة الموت للمكلّفين، فوجب القول بعودهم ليحصـل الوفاء بوعـده ووعيده. والثـاني أنّ الله تعالى قد كلّف وفعـل الألم، وذلك يستلزم الثـواب والعوض، وإلّا لكان ظالمًا تعالى الله عن ذلك علوًّا كبيرًا، والسبب اتّصافه بالحكمة ولا ريـب أنّ الثـواب والعوض إنّمـا يصلان إلى المكلّـف في الآخرة لانتفائهمـا في الدنيا. واستـدلّ على ثبوت المعاد الجسمانيّ بأنه معلوم بالضرورة من دين محمّد، صلّى الله عليه وآله وسلّم، وهو ممكن عقلًا بالضرورة لأنّ المراد من الإعادة هو جمع الأجزاء المتفرّقة.

ثـمّ شرع الطوسي بالردّ على الإشـكالات الواردة، إذ كان الفلاسفة قـد أثاروا إشكالًا بـأنّ الإنسان لو أكل آخـر أو تغذّى بأجزائه، فإن أعيدت أجزاء الغذاء إلى الأوّل عدم الثاني، فـإن أعيدت إلى الثاني عـدم الأوّل، وأجاب الخواجة الطوسي عن هـذا الإشكال بقوله إنّ الواجـب في المعاد هو إعادة الأجزاء الأصليّة للمكلّـف، وهو أمر يستجيب للاختلاف في

---

(٣٦) للمزيد، انظر، **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحات ٣٩٧ إلى ٤٠٠.

(٣٧) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحتان ٣٠٠ و٣٠١.

هـذه المسألة حيث اعتبر البعض أنّ المكلّـف هو النفس المجرّدة، إذ اعتبر آخرون أنّ المكلّف هو أجزاء أصليّة لا يتطرّق إليها الزيادة والنقصان، لذا غضّ الخواجة الطوسي النظر عن هذا الاختـلاف، وذكر أنّ الواجب هو إعادة تلك الأجـزاء الأصليّة بغضّ الطرف عن ماهيّتها، ولا تجب إعادة الفواضل ما يخرج الإشكال الوارد عن إشكاليّته[38].

احتـجّ بعض الفلاسفة على امتنـاع المعاد الجسمانيّ بوجوه أخرى، وهي (١) أنّ السمع قـد دلّ على انتشـار الكواكب وانخراق الأفلاك وذلك محال - بناءً علـى النتائج الفلكيّة في ذلـك العصر، و(٢) الثـاني أنّ حصول الجنّة فوق الأفلاك كما ذهـب إليه المسلمون يقتضي عدم الكرويّة - وهو أمر محال بناءً على ما اعتقد الفلاسفة الطبيعيّون في ذلك العصر، و(٣) الثالث أنّ بقاء الحياة مع دوام الاحتراق في النار محال، و(٤) الرابع أنّ تولّد الأشخاص وقت الإعـادة من غير توالد الأبوين باطـل، و(٥) الخامس أنّ القـوى الجسمانيّة متناهية والقول بـدوام نعيم أهـل الجنّة قول بعدم التناهـي. أجاب الخواجة الطوسي عـن هذه الإشكالات جميعًا بأنّها كلّها استبعادات، وليست أدلّةً نافيةً، أو مناقضةً لأصل البعث الجسمانيّ[39].

أمّا في **الفصول النصيريّة** فقد ساق الاستدلال بطريقة أخرى، مستبعدًا، أوّلًا، امتناع إعادة الجسد، ومن ثمّ مستندًا، من خلال صدق الأنبياء، على أحقّيّة حشر الأجساد بقوله:

جمع أجزاء بدن الميت وتأليفها بمثل ما كان، وإعادة روحه المدبّرة إليه يسمّى حشر الأجساد، وهو ممكن، والله تعالى قادر على كلّ الممكنات وعالم بها، والجسم قابل للتأليف فيكون قادرًا عليه.

[...] الأنبيـاء بأسرهـم أخبروا بحشر الأجســاد، وهو موافق للمصلحـة الكلّيّة، فيكون حقًّا، لعصمتهم. والجنّة والنار المحسوستان كما وعدوا بهما حقّ أيضًا، ليستوفي المكلّفون حقوقهم من الثواب والعقاب[40].

خلاصة ونتيجة

ثمّة مشروعان قاما ردًّا على مشروع نقد الفلسفة، الأوّل مشروع ابن رشد، والثاني مشروع الخواجة الطوسـي. عالج كلّ منهما المسائل الثلاثة التي كفّر الغزّالي على أساسها الفلاسفة.

(٣٨) للمزيد، انظر، **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحات ٤٤٩ إلى ٥٥١.

(٣٩) المصدر نفسه.

(٤٠) **الفصول النصيريّة**، مصدر سابق، الصفحتان ١٧٧ و١٧٨.

وقـد تفـاوت المنهج المتّبع لديهما في الـردّ على آراء الغزّالي. فكان ابـن رشد يسعى لإبطال قول الغزّالي بكفر الفلاسفـة، جرّاء تبنّيهم بعض الآراء المخالفة لآراء المتكلّمين، عبر جعلهم موافقين «لمقصود» الشرع. وأسّس لطريقة يمكن الجمع فيها بين الشريعة والحكمة من خلال التمييـز بين ثلاثـة أنواع من المنقول: الأوّل وهـو الممنوع تأويله، والثاني مـا يجب تأويله، والثالـث المختلف فيـه، واعتبر من خلال هذا التقسيم أنّ الخـلاف بين الحكماء والمتكلّمين هـو في تأويـل النـوع الثالث الـذي لا يكفّر من أوّلـه أو لم يؤوّله، على أنّ ذلـك مبنيّ على تأسيس يميّز فئةً من العلماء هم «أهل البرهان»، وهم الذين يحقّ لهم أن يؤوّلوا. وقسّم الناس إلى ثلاثـة أصناف هم الخطابيّون وهم الجمهور الغالـب، والجدليّون والبرهانيّون وهم أهل التأويـل اليقينيّ، معتبرًا أنّه لا ينبغي أن يصرّح بالتأويـل «لأهل الجدل فضلا عن الجمهور»، وإذا صـرّح بالتأويل البرهانيّ إلى الصنفين الأخيرين، ونتيجـةً لبعد هذا التأويل عن المعارف المشتركـة، أفضـى ذلك «بالمصرّح له والمصـرّح إلى الكفر». والسبـب أنّ التأويل هو إبطال الظاهر وإثبات المؤوّل، فإذا بطل الظاهر عند من هو من أهل الظاهر ولم يثبت المؤوّل عنده، أدّاه إلى الكفـر، وأمّـا المصرّح بهذه التأويلات لغـير أهلها «فكافر، لمـكان دعائه الناس إلى الكفـر». وهـو ضدّ دعـوى الشارع، وهو بهـذا كان يردّ على فكرة التكفـير التي قال بها الغـزّالي، ولم يعالج المسائل الثلاث نفسها، بل اعتبر أن ثمّة حدود يجب أن تتجاوزها نتائج الحكمـة، وحدود يمكن فيهـا التأويل والاجتهاد لفئة من العلماء، مـن دون أن يحدّد أحقّيّة رأي من الآراء.

أمّـا الخواجة الطوسي فعالج المسائـل نفسها وفق المنهج الفلسفيّ، وبالتالي ألغى الأسس التـي قام عليها مشروع الغزّالي، وأسّس لكون المسائـل والمعطى الشرعيّ جزءًا من الحكمة، في رسالتـه في تقسيم الحكمة، إذ جعل من فروع العلـم الإلهيّ قسمين: الأوّل البحث عن كيفيّة الوحي، والثاني علم المعاد الروحانيّ، وأنّ الجسمانيّ لا يستقلّ العقل بإدراكه وتحقيقه، وبسطـت الشريعـة الحقّة المصطفويّة ذلـك، وأمّا العقل فقـد أثبت سعـادة النفوس البشريّة وشقاوتهـا بعد مفارقتها البدن. وهو من خلال تبنّي نتائج المنقول في مسائل حدوث العالم، واتّسـاع علم البارئ، عزّ وجـلّ، للجزئيّات، وحشر الأجساد، ومن خـلال ردّه على آراء الفلاسفة من ضمن النظـام الفلسفيّ، جعل المنهج الفلسفيّ لا يتعارض مع ظواهر الشريعة. وهـو بذلك أخرج المنهـج الفلسفيّ من دائرة الاتّهام والتكفير، وفصـل النتائج عن المنهج، وبهذا الفصل بين المنهج والنتيجة أكّد مشروعيّة الاستفادة من هذا المنهج وصوابيّة، وبذلك

يكون أصلًا هامًّا في الردّ على مشروع الغزّالي الذي أبطل المنهج الفلسفيّ من خلال النتائج التي وصل إليها.

كان قيام الخواجة الطوسي بمعالجة المسائل الثلاثة السالفة، الخطوة الأولى في مشروع إحياء الدرس الفلسفيّ. لكن بوجود نقد كلّ من (١) الشهرستاني في **مصارعة الفلاسفة**، و(٢) الفخر الرازي في تعليقته على **الإشارات والتنبيهات**، لا يمكن اعتبارها خطوةً كافيةً، كون الإشكالات التفصيليّة المثارة في كتب من نقد الفلسفة لا تزال قائمةً. لذا كان لا بدّ له من القيام بالخطوة الثانية التي لا تقلّ أهمّيّةً عن الخطوة الأولى وهي الردّ على نقد الفلاسفة، لا سيّما النقد الموجّه لفلسفة ابن سينا بوصفه الممثّل الأبرز للفلسفة على ما ذكر الناقدين كما أسلفنا.

التجديد في علم الكلام عند الخواجة نصير الدين الطوسي

يُعرف الخواجة الطوسي بكونه أحد الحلقات الهامّة في مسار تشكّل علم الكلام، ولا تزال بصماته موجودة في صيغتة الحاليّة. في إطار تحديد إنجازاته على مستوى علم الكلام يمكن دراسة آثار الخواجة الطوسي الكلاميّة من جهات عدّة، وبالاستفادة من منهجيّات عدّة. وقد وقع اختيارنا على دراسة آثار الخواجة الطوسي الكلاميّة من خلال أثره على تطوّر علم الكلام لدى الشيعة الإماميّة. وذلك من خلال آثاره الكلاميّة بالمقارنة مع أحد الأعلام الذين سبقوه وأثّروا على صياغة منظومة علم الكلام لدى الشيعة الإماميّة، وهو الشيخ المفيد الذي سبقه بقرنين من الزمن.

المقارنة بين أوائل المقالات للشيخ المفيد وتجريد الاعتقاد للخواجة الطوسي

الشيخ المفيد وكتابه أوائل المقالات

الشيخ المفيد هو أبو عبد الله محمّد بن محمّد بن النعمان الحارثي العكبري البغدادي، المعروف بالشيخ المفيد وبابن المعلّم. ولد سنة ٣٣٦ هـ، في بلدة عكبرا، وتوفّي في بغداد سنة ٤١٣ هـ، اعتبر بعض الباحثين أنّ علم الكلام عند الشيعة الإماميّة «بلغ الذروة في

أواخر القرن الرابع على يد الشيخ المفيد»[41]، في حين اعتبر آخرون أنّ:

الشيخ المفيد هو الشخص الأوّل الذي اضطلع بمهمّة إرساء الفقه والكلام في المذهب الشيعيّ على قواعد وحدود منضبطة. ففي علم الكلام شكّل من مجموع عقائد الشيعة نظامًا فكريًّا منسجمًا ومحدّدًا؛ وحاول في نظامه الفكريّ إيجاد الأساس المنطقيّ للجمع بين العقل والنقل في الفقه والكلام، فعلى هذا الصعيد اختطّ الشيخ الجليل مسارًا جديدًا بين عقلانيّة المعتزلة المطلقة، ومن اتّبعهم من الشيعة أمثال بني نوبخت، وبين طريقة الصدوق الحديثيّة[42].

وكان اختيارنا لمؤلّفه المعبّر عن مشروعه الفكريّ الكلاميّ كتاب **أوائل المقالات في المذاهب والمختارات**، إذ كان الشيخ المفيد - على حدّ تعبير السيّد عليّ الخامنئي - يسعى من وراء تصنيف هذا الكتاب إلى وضع أصل ومرجع اعتقاديّ مطمئن، يكون بمثابة الإطار المرجعيّ لمن يريد أن يحرز الإيمان التفصيليّ بالمباني الفكريّة للمذهب الشيعيّ الإماميّ[43]، يمثّل الكتاب الشيخ المفيد في نضجه العلميّ إذ ألّفه في أواخر عمره، وتواتر نقله وشهرته وشياعه ورواجه في كلّ زمان بين العلماء والمكتبات والحوزات العلميّة.

التعريف بتجريد الاعتقاد

كان اختيارنا لكتاب **تجريد الاعتقاد** للخواجة الطوسي، كونه الأثر الأبرز على مستوى علم الكلام عنده، وهو الكتاب الذي «درّس لآلاف طلّاب العلم، وما زال حتّى الآن يدرّس في الحوزات العلميّة كما في الجامعات الإسلاميّة»[44].

ألّف الخواجة الطوسي الكتاب بعد خروجه من القلاع الإسماعيليّة، لذا يمكننا أن نعتبر أنّه يمثّله في مرحلة النضج، ويمثّل مشروعه الكلاميّ خير تمثيل. لم يذكر الخواجة الطوسي أسباب تسمية كتابه بمصطلح «التجريد» في **تجريد الاعتقاد**، ولكن يمكننا أن نستشفّ أسباب هذه التسمية ممّا أورده في كتاب آخر له بعنوان **تجريد المنطق**، إذ ذكر في مقدّمته: «فإنّا أردنا

(41) واعظ زادة الخراساني، **مقدّمة كتاب الرسائل العشرة للشيخ محمّد بن الحسن بن عليّ الطوسي**، الطبعة 2 (قمّ: مؤسّسة النشر الإسلاميّ، 1414 هـ)، الصفحتان 16 و17.

(42) عليّ الخامنئي، **دراسة عن دور الشيخ المفيد** (بيروت: دار المفيد، لا تاريخ)، الصفحتان 45 و59.

(43) المصدر نفسه، الصفحة 39.

(44) انظر، (1) مقدّمة المحقّق محمّد جواد الحسيني الجلالي لكتاب **تجريد الاعتقاد**، في: **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، و(2) مقدّمة الفيلسوف حسن حسن زاده آملي لكتاب **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق.

أن نجـرّد أصول المنطق ومسائله على الترتيب، ونكسوها حليتي الإيجاز والتهذيب، تجريدًا يتيسّر للحافظ تكرارهـا، ولا يتعسّر على الضابـط تذكارها»[٤٥]. وهنا يؤكّـد أنّ التجريد هـو نعت لمنهج اعتمده في التأليف أسماه «التجريـد»، سمته الإيجاز، وعدم إدراج مسائل خـارج عن الموضوع من خلال التهذيب. يهدف هذا التجريد إلى تسهيل حفظه وتكراره، ولا يتعسّر على من يحفظه تذكّره.

مقارنة الكتابين على مستوى الخطّة والمسائل

بعد دراسة محتوى في كلّ من **تجريد الاعتقاد**، و**أوائل المقالات**، نرى الآتي:

أوّلًا: قسّـم الخواجـة الطوسي كتابـه إلى ستّة مقاصـد، كان المقصـد الأوّل والثاني في مقدّمـات علم الكلام ومبادئه. أمّا المقصد الثالث والرابـع والخامس والسادس فبحث فيها في التوحيـد، والنبوّة، والإمامة، والمعـاد، كلّ في مقصد مستقلّ. أمّا الشيخ المفيد فقد قسّم كتابه إلى أبحاث عالج في البحث الأوّل، والثاني، والثالث العناوين التي يختلف بها الشيعة عن غيرهم من المذاهب، وعالج في الرابع المسائل العقائديّة كافّةً، أمّا في الخامس فناقش فيه آراءه في مقدّمات علم الكلام ومبادئه.

ثانيًـا: اشـترك الكتابـان في عدد من المسائل التـي تعتبر من المسائـل العامّة في الأبحاث العقائديّة في التوحيد والصفـات، والنبوّة، والإمامة، والمعاد. واشتركا في البحث في بعض المبادئ والمقدّمات.

ثالثًا: اختصّ **أوائل المقالات** بإيراد مجموعة كبيرة من المسائل تندرج تحت عنوان «بحوث في الملـل والنحـل» وهو ما تحدّث به عمّا يتميّز به الشيعة من مسائل اعتقاديّة عن غيرهم من المذاهـب مثل المعتزلة، وباقي فـرق الشيعة، من الزيديّة ونحوهم مـن المذاهب. ما مجموعه اثنان وثلاثون مسألةً تندرج تحت عنوان «أصول الفقه». وما مجموعه واحد وعشرون مسألةً تنـدرج تحت عنوان الفقـه[٤٦]. ليست هـذه المسائل منعزلةً بشكل حـادّ عن علم الكلام،

(٤٥) نصير الدين الطوسي، **تجريد المنطق**، الطبعة ١ (بيروت: مؤسّسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٨٨)، الصفحة ٩.

(٤٦) المسائل الأصوليّة هي:

تأليف القرآن، إنّ العقل لا ينفكّ عن سمع، وأنّ التكليف لا يصحّ إلّا بالرسل، الصفة والمشتقّ، اللطف والأصلح، إنّ الله لا يعذّب على ذنب و فعل قبيح، حجّيّة منامات الرسل والأئمّة، عليهم السلام، تكليف الملائكة، نسخ أحكام الإسلام، هل تقع الطاعات من الكفّار، العموم والخصوص، العلم وطرقه العاديّة، العلم بصحّة الأخبار، حدّ التواتر، المقطوع والموصول، التولّد،

ولكن لها وجهتها الأساس، وسياقها هو ضمن أصول الفقه والمسائل الفقهيّة.

أمّا **تجريد الاعتقاد**، فقد اختصّ بإيراد مجموعة كبيرة من المسائل تندرج تحت عنوان الفلسفة والإلهيّات عندما بحث في الوجود، والعدم، وأحكام الوجود، والوجوب والإمكان، وغير ذلك، ثمّ بحث أحكام الماهيّة ولواحقها في مسائل عدّة، ثمّ بحث العلّة والمعلول وأقسام العلّة. بعدها بحث في الجواهر والأعراض والأجسام والجواهر المجرّدة.

رابعاً: لم نر منهجيّةً واضحةً في ترتيب الأبحاث لدى الشيخ المفيد، حيث نرى أنّ المبادئ، التي عبّر عنها «باللطيف من الكلام»، والتي تستند عليها منظومته الكلاميّة قد بحثها في آخر الكتاب، أمّا المسائل التي بحثها فهي منتشرة ضمن الأبحاث من دون وجود سياق منهجيّ محدّد، حيث تتمّ معالجة كلّ مسألة برأسها من دون النظر إلى السياق الذي تنتمي إليه.

أمّا الخواجة الطوسي فقد رتّب مقاصده وفق منهجيّة واضحة، فبحث في المقصد الأوّل والثاني المبادئ التي استند عليها في المقاصد الأخرى، وجعلها مقدّمةً للدخول في المسائل الكلاميّة، بحث الفلاسفة في هذه المسائل بالأصالة، ودخلت إلى بحوث المتكلّمين من تأثّرهم بالفلسفة. كان المقصد الأوّل بعنوان «في الأمور العامّة»، التي تناول فيها في الفصل الأوّل مسائل الوجود والعدم، وفي الفصل الثاني مسائل الماهيّة، وفي الفصل الثالث مسائل العلّة والمعلول. أمّا المقصد الثاني فكان بعنوان «الجواهر والأعراض»، وبحث في الفصل الأوّل مسائل الجوهر، وفي الفصل الثاني والثالث مسائل الجسم وأحكامه، وفي الفصل الرابع مسائل الجواهر المجرّدة وبحث فيه العقل الفعّال، والنفس، وفي الفصل الخامس

الأمر بالسبب أو بالمسبّب، نعيم أهل الجنّة أهو تفضّل أم استحقاق، هل الإرادة عين الاختيار أو لا، الإرادة التي تقرّب، الاسم والمسمّى، من قضى فرضًا بمال حرام، الإجماع، أخبار الآحاد، الحكاية والمحكيّ، الناسخ والمنسوخ، نسخ القرآن بالسنّة، هل يكون في كلام الطفل والمجنون كذب أو صدق أو لا، ماهيّة الكلام، ترك الفعل الذي لم يخطر بباله، الاجتهاد والقياس، الوقت والزمان، ثواب الدنيا.

أمّا المسائل الفقهيّة، فهي:

الأسماء والأحكام، الإسلام والإيمان، التوبة، حكم أصحاب البدع، كراهة إطلاق لفظ خالق على غيره تعالى، أحكام الأئمة، عليهم السلام، صغائر الذنوب، حقيقة التوبة، التوبة من القبيح مع الإقامة على مثله، التوبة من مظالم العباد، التوبة من قتل المؤمن، المقطوع والموصول، حكم الدار، الشهادة، الولاية والعداوة، التقيّة، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، من قضى فرضًا بمال حرام، معاونة الظالمين، التوبة من المتولّد قبل وجوده، أحكام النجوم.

انظر، الشيخ المفيد، **أوائل المقالات في المذاهب والمختارات**، الطبعة ٢ (بيروت: دار المفيد، ١٩٩٣)، الصفحات ١١إلى ١٤.

بحث فيه مسائل الأعراض. نلاحظ على مستوى ترتيب الفصول في المقصد الأوّل والثاني منهجًا جديدًا في ترتيب مسائل الفلسفة، إذ إنّ منهجيّة الفلاسفة التي كانت سائدةً في ترتيب بحوثهم، تعتمد الابتداء بالطبيعيّات، إذ يبحثون أحكام الجوهر والجسم والنفس، ومن ثمّ ينتقلون إلى أبحاث الوجود والعلل، أمّا الخواجة الطوسي فبدأ بمسائل الوجود، وهو على هذا المستوى كان يبني مسائله ترتيبًا رياضيًّا، إذ بدأ بحثه بالمسألة التي تبتني عليها المسائل كافّةً وهي الوجود ومسائله.

أمّا المقصد الثالث فكان في إثبات الصانع وصفاته وآثاره، والرابع في النبوّة العامّة والخاصّة، ثمّ بحث في المقصد الخامس مسائل الإمامة، أمّا في المقصد السادس فبحث فيه المعاد والوعد والوعيد. وكانت المسائل تبحث في هذه المقاصد بما هي جزء من بنية سياقيّة قائمة على وحدة الموضوع والمقصد، وليست كموضوع برأسه، فلم تتداخل المسائل في الموضوعات، ولم تتكرّر في طيّات الكتاب.

مميّزات مشروع الخواجة الطوسي الكلاميّ

ما يميّز منظومة الخواجة الكلاميّة هو مشروعه الكلاميّ بحدّ ذاته، ومن المسائل التي يمكن اعتبارها مميّزات منظومة الخواجة الطوسي الكلاميّة هي:

أ. مسألة العلم والنظر وشروطها ومنهجها، والدليل العقليّ والنقليّ

بحث الخواجة الطوسي «العلم» كموضوع يحوي مسائل عدّة، فبدأ بحثه في أقسام العلم، قائلًا: «العلم إمّا تصور، أو تصديق جازم، مطابق، ثابت، ولا يحدّ، ويقتسمان الضرورة والاكتساب»[٤٧].

اعتمد التقسيم الجاري في المنطق للعلم، إذ يقسّمونه إلى تصوّر وهو حصول صورة الشيء في الذهن، وإلى التصديق الجازم المطابق الثابت، وهو الحكم اليقينيّ بنسبة أحد الطرفين إيجابًا أو سلبًا. وشرط في التصديق «الجزم»، لأنّ الخالي منه ليس بعلم بل هو «ظنّ»، وشرط «المطابقة» لأنّ الخالي منها هو «الجهل المركّب»، وشرط «الثبات» لأنّ الخالي منه

(٤٧) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحتان ١٦٩ و ١٧٠.

هــو «التقليد»، وأمّــا الجامع لهذه الصفات فهو «العلم». وأكــد أنّ العلم «لا يعرّف» بقوله «لا يحدّ»، وذلك لفرط ظهوره، فإنّه من الكيفيّات الوجدانيّة الظاهرة بنفسها، ولأنّ «غير العلــم» إنّما يعلم «بالعلم» فلو علم «العلم» بغيره لزم الــدور. ثمّ اعتبر أنّ التصوّر والتصديق ينقسمان إلى الضروريّ والاكتسابيّ[٤٨].

بعدها تعرّضــ للبحث في أقسام العلم، وفي توقّفه علــى الاستعداد، والمناسبة بين العلم والإدراك، وعلاقــة العلم بالعلّة بالعلم بالمعلول، ومراتب العلم، وكيفيّة العلم بذي السبب، وتفســير العقــل، والاعتقاد، والظنّ، والشــكّ، والجهل، والنسبة بينهم وبــين العلم، إلى أن وصل إلى «النظر وأحكامه»، فقال: «وكسبيّ العلم يحصل بالنظر مع سلامة جزئيه ضرورةً، ومع فساد أحدهما قد يحصل ضدّه، وحصول العلم عن الصحيح واجب»[٤٩].

دار بحثــه هنا حول منهج اكتساب العلــم، إذ إنّه بعد أن قسم العلم إلى (١) ضروريّ لا يفتقــر النظر، و(٢) كسبيّ يفتقره، حدّد كيفيّة حصول العلــم الكسبيّ، فقال إنّه من خلال «النظر» وهو:

> الانتقــال من المطالــب أوّلًا إلى مبادئهــا [التصديقيّة]، ثمّ مــن مبادئها إليهــا، [...] وأيضًا ترتيب تصــوّرات يتوصّل بها إلى تصوّر آخر لم يدخل فيه، ويتقــدّم ذلك تحليل تصوّرات إلى مبادئ يتألّف منها الحدّ، أعني الانتقال من المحدود إلى الحدّ، والحدّ الجامع للنظر أن يقال: النظر هو الانتقال من أمــور حاصلة في الذهن إلى أمور مستحصلة هــي المقاصد. والفكر بحسب الاصطلاح كالمرادف للنظر[٥٠].

وهو بذلك كان يردّ على من جعل الفكر:

> أمر[رًا] عدميّ[يًا]، وهو الذي يقال الفكر تجريد العقل عن الغفلات، أو وجوديًا، وهو الذي يقال الفكــر هو تحديــق العقل نحو المعقول، وهو كمــا أنّ الرؤية بالعين يتقدّمها النظــر إلى المرئيّ [...] فكذلك الرؤية بالعقل[٥١].

---

(٤٨) **كشف المراد**، مصدر سابق، الصفحة ٣٢٨.

(٤٩) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٧٢.

(٥٠) نصير الدين الطوسي، **تلخيص المحصّل**، تحرير عبد الله نوراني، الطبعة ٢ (بيروت: دار الأضواء، ١٩٨٥)، الصفحتان ٤٨ و٤٩.

(٥١) المصدر نفسه، الصفحة ٣٨.

ولـمّا كان النظر يتألّف من أمور حاصلة في الذهن، كان مشتملًا على جزء ماديّ وجزء صوريّ، فالماديّ هو المقدّمات والصوريّ هو الترتيب بينها، فإذا سلم هذان الجزءان «بأن كان الحمل والوضع والربط والجهة على ما ينبغي، وكان الترتيب على ما ينبغي، حصل العلم»، هذا في التصديقات، وإذا كان «الحدّ مشتملًا على جنس قريب وفصل قريب وقدم الجنس على الفصل، حصل التصوّر المحدود»، وإلى سلامة الجزأين، المادّيّ والصوريّ، كان يشير في عبارته. وقد اختلفت الآراء حول ضرورة حصول العلم عن النظر الصحيح، وقد أكّد الخواجة «ضرورة» حصول العلم ردًّا على هذه الآراء والتوسعة بعرض هذه الآراء خارج عن المجال[٥٢].

بعدها تعرّض لشبهة اختلف فيها الأشاعرة والمعتزلة، فبناءً على قاعدة الأشاعرة باعتبار «أن لا مؤثّر إلّا الله»، والعلم بعد النظر حادث محتاج إلى مؤثّر، فالعلم، إذًا، فعل الله تعالى. وليس على الله شيء واجب، فوقوعه غير واجب، وهو أكثريّ عاديّ، كطلوع الشمس كلّ يوم. وأمّا المعتزلة، فلمّا أثبتوا لبعض الحوادث مؤثّرًا غير الله تعالى، قالوا إنّ كلّ فعل يصدر عن فاعله بلا توسّط شيء آخر فهو حصل منه بالمباشرة، وكلّ ما يصدر عنه بتوسّط شيء آخر فإنّه حصل منه بالتولّد. إذ:

> قال الأشعريّ إنّ الله يخلق العلم بعد النظر على سبيل إجراء العادة، وليس بممتنع أن لا يخلقه بعده. وقال المعتزليّ إنّه يحصل من الناظر بتوسّط النظر على سبيل التوليد فهو متولّد واجب وقوعه بعد النظر وقوع المعلول بعد العلّة التامّة[٥٣].

فقال مستعرضًا رأيه في هذه المسألة: «وحصول العلم عن الصحيح واجب»[٥٤].

وقد كان أهمّ الأسس العقائديّة لمذهب الاسماعيليّين الباطنيّين، هو أساس التعليم، إذ اعتبروا أنّه لا يمكن معرفة الله إلّا بوجود معلّم، فالإمام «هو الحاكم في [عالم] الباطن ولا يصير غيره عالمًا بالله [تعالى] إلّا بتعليمه إيّاه، ولذلك يسمّونهم بالتعليميّين، والنبيّ هو الحاكم في عالم الظاهر، ولا تتمّ الشريعة التي يحتاج الناس إليها إلّا به»[٥٥].

---

(٥٢) **كشف المراد**، مصدر سابق، الصفحة ٣٤٤.

(٥٣) **تلخيص المحصل**، مصدر سابق، الصفحة ٦٠.

(٥٤) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٧٢.

(٥٥) نصير الدين الطوسي، **قواعد العقائد**، تحرير عليّ خازم، الطبعة ١ (بيروت: دار الغربة، ١٩٩٢)، الصفحتان ٨٦ و٨٧.

ولأهمّيّـة هـذا الأصل أفـرد الغزّالي كتابًـا في الردّ على هـذه المسألة بعنوان **القسـطاس المسـتقيـم**[٥٦]. وكان عمدة ردّ المعتزلة و الأشاعـرة عليهم دليلين: (١) الأوّل أنّ احتياج كلّ عـارف إلى معلّم يستلزم حاجة المعلّم إلى معلّـم آخر ويتسلسل. و(٢) الثاني أنّ توقّف العلم بصـدق المعلّم علـى العلم بتصديق الله تعـالى إيّاه بواسطة المعجزة، فلـو توقّفت المعرفة بالله تعـالى عليـه، يؤدّي ذلك إلى الـدور[٥٧]. وكان ثمّة خطورة في ما لو اعتبر هـذا الردّ أساسًا في فهـم العلاقة بـين تعاليم المعلّم – وهو بحسب التعريف ينطبق على النبيّ والإمام – إذ إنّ ذلـك كان سيعني الاستغناء عن النبـيّ والإمام مطلقًا، وسيكون من لوازم ذلك أنّه لن يكون ردًّا علـى الإسماعيليّين، فحسب، بل كان يعني تقويضًـا لأهمّيّة النصّ الشرعيّ، بما يمثّل من حقيقـة دينيّة. علـى الرغم من أنّ الخواجـة الطوسي ينفي عقيـدة الإسماعيليّين بقوله «ولا حاجة إلى المعلّم»[٥٨]، ولكنّه يصوغ محدّدات بين الرأيين منعًا من التأسيس على نقض المعتزلة والأشاعرة، فقال:

> هـم [الإسماعيليّون] لا ينكرون استلزام مقدّمات إثبات الصانع لنتائجها، لكن يقولون هذا وحده لا يجـزي ولا تحصل بـه النجاة، إلّا إذا اتّصل بـه تعلّم، لقول النبيّ، صلّـى الله عليه وآله، «أمرت أن أقاتـل النـاس حتّى يقولوا: لا إله الّا الله»، وكثير من الناس كانـوا يقولون بالتوحيد، لكنّهم لّما لم يأخذوا ذلك منه، ما كان يقبل قولهم. وأمثال هذه كثيرة مثل: «قل هو الله أحد»، «واعلم أنّه لا إله إلّا الله» فأمر بهذا القول وهذا العلم، فإن لم يقبلوا قوله كفّرهم، مع أنّهم معترفون بوجود الصانع، كما حكى عنهم في قوله، عزّ من قائل: ﴿وَلَئِنْ سَـأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّـمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَـرَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ﴾، فلو كانت العقول كافيةً لقالـت العرب: نحن نثبت الصانع بعقولنا، ونعرف توحيده، ولا نحتاج في ذلك إليك.
>
> والحـقّ أن التعليـم في المعقولات ليس بضـروريّ، مع أنّه إعانة وهدايـة، وحثّ على استعمال العقل، وفي المنقولات ضروريّ.
>
> والأنبياء ما جاءوا لتعليم الصنف الأوّل وحده، بل له وللصنف الثاني، فإنّ العقل لا يتطرّق إلى

(٥٦) أبو حامد الغزّالي، **القسطاس المستقيم**، تحرير فيكتور شلحت، الطبعة ٣ (بيروت: دار المشرق، ١٩٩١).

(٥٧) فخـر الديـن الرازي، **محصّل أفكار المتقدّمين والمتأخّرين من العلماء والحكماء والمتكلّمين**، تقـديم وتعليق سميح دغيم (بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٢)، الصفحة ٤٠. و**كشف المراد**، مصدر سابق، الصفحة ٣٤٦.

(٥٨) **تجريد الاعتقاد**، الصفحة ١٧٢.

ما يرشدون إليه»[٥٩].

بهذا يمكن القول إنّه أسّس لأصل يحكم العلاقة بين المنقول والمعقول، فثمّة معقولات يصدّق بها من دون افتقار تعاليم الأنبياء بما هي منقول دينيّ، مع كونه «إعانة وهداية». وثمّة معقولات لا يمكن الوصول إلى حقيقتها إلّا عبر المنقول الدينيّ إذ إنّ «العقل لا يتطرّق إلى ما يرشدون إليه». وعلى هذا الأساس كان حلّه في مسألة المعاد الجسمانيّ، إذ اعتبر أنّ العقل لا يمكن أن يصل إلى نتيجة في مثل هذه المواضيع. وأكّد أهمّيّة الدليل اللفظيّ بقوله: «وملزوم العلم دليل، والظنّ إمارة. وبسائطه [الدليل] عقليّة ومركّبة، لاستحالة الدور. وقد يفيد اللفظيّ القطع. ويجب تأويله عند التعارض»[٦٠].

النظر، من منظور الخواجة الطوسي، بما هو عمليّة عقليّة، مستلزم للعلم، وبحال كان مستلزمًا للظنّ كان «إمارة». فإمّا تكون مقدّمتا الدليل «عقليّةً»، أو عقليّةً وسمعيّةً فتكون، «مركّبةً»، ولا تكون «سمعيّةً» لاستلزام ذلك «الدور»؛ لأنّ «السمعيّ المحض ليس بحجّة إلّا بعد معرفة صدق الرسول، صلّى الله عليه وآله»، فإذًا إحدى مقدّمات النقليّات كلّها عقليّة. والضابط في ذلك أنّ «كلّ ما يتوقّف عليه صدق الرسول، صلّى الله عليه وآله، لا يجوز إثباته بالنقل». وبعد أن أسّس ذلك أكّد أنّ النقل يفيد القطع، فقال «وقد يُفيد اللفظيّ القطع»؛ إذ اعتبر البعض أنّ الأدلّة اللفظيّة لا تفيد اليقين. وبعد ذلك وضع قاعدةً لمعالجة التعارض فقال «ويجب تأويله عند التعارض»، وإنّما خصّص النقليّ بالتأويل لامتناع العمل بهما أو إلغائهما، والعمل بالنقليّ وإبطال العقليّ لأنّ العقليّ أصل للنقليّ، فلو أبطلنا الأصل لزم إبطال الفرع أيضًا[٦١]. وهو بذلك كان يضع نظامًا وسياقًا بحدود واضحة تتناغم فيه الحقيقة الدينيّة الواردة من المنقول مع الحقيقة الفلسفيّة الواردة من المعقول. بعدها أشار إلى المنهج الواجب اتّباعه في الدليل، فقال:

نعم لا بدّ من الجزء الصوريّ، وشرطه عدم الغاية وضدّها وحضورها. [...] وهو قياس وقسيماه. فالقياس: اقترانيّ واستثنائيّ. فالأوّل: باعتبار الصورة القريبة أربعة، والبعيدة اثنان، وباعتبار المادّة القريبة خمسة، والبعيدة أربعة. والثاني: متّصل، ناتجه أمران، وكذا غير الحقيقيّ المنفصل، وفيه

(٥٩) **تلخيص المحصّل**، مصدر سابق، الصفحتان ٥٢ و٥٣.

(٦٠) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٧٣.

(٦١) **كشف المراد**، مصدر سابق، الصفحتان ٣٤٩ و٣٥٠.

ضعفه. والأخيران يفيدان الظنّ[٦٢].

أشار بدايةً إلى ضرورة ترتيب المقدّمات بقوله «نعم لا بدّ من الجزء الصوريّ»، مشيرًا إلى ذلك بقوله «لا بدّ منه»، ثمّ أشار إلى شروط النظر وطلب العلم إذ أكّد ضرورة عدم حصول العلم، وإلّا كان النظر تحصيل الحاصل، ولا أن يكون جهلًا مركّبًا لأنّه لن يطلب العلم، ويجب أن تكون الغاية، أي العلم الإجماليّ بالمطلوب، حاضرةً. والدليل ينقسم إلى ثلاثة أقسام: قياس واستقراء وتمثيل، وإلى الأخيران أشار بقوله «وقسيماه».

فبدأ أوّلًا بالحديث عن أقسام القياس «فالقياس اقترانيّ واستثنائيّ»، وللاقترانيّ صور عدّة، أشار إلى أشكاله بقوله «باعتبار الصورة القريبة أربعة والبعيدة اثنان». فالصورة القريبة هي أن يكون الأوسط محمولًا في الكبرى، وموضوعًا في الصغرى، وهو الشكل الأوّل، أو محمولًا فيهما، وهو الشكل الثاني، أو موضوعًا فيهما، فهو الثالث، أو موضوعًا في الكبرى محمولًا في الصغرى، وهو الرابع، وهو الصورة القريبة، أمّا بحسب الصورة البعيدة فينقسم إلى حمليّ وشرطيّ.

ثمّ ذكر الأقسام بحسب المادّة، فذكر «باعتبار المادّة القريبة خمسة والبعيدة أربعة»، فمقدّمات القياس، وهي المادّة البعيدة، أربعة هي: مسلّمات، ومظنونات، ومشبّهات، ومتخيّلات. أمّا باعتبار المادّة القريبة، فهو: برهان، وجدل، وخطابة، وسفسطة، وشعر، ثمّ تحدّث عن القياس الاستثنائيّ، فأقسامه المتّصل، وهو الذي تكون مقدّمته الشرطيّة متّصلةً، وينتج منه نوعين، أحدهما: (١) استثناء عين المقدّم لعين التالي، و(٢) الثاني استثناء نقيض التالي لنقيض المقدّم. والقسم الثاني المنفصل، وهو ما تكون مقدّمته منفصلةً، وينتج منه نوعين: (١) أحدهما أن تكون المقدّمة غير حقيقيّة، و(٢) الثاني أن تكون حقيقيّةً. فغير الحقيقية ضربان، مانعة الجمع، وينتج قسمان منها: استثناء عين المقدّم لنقيض التالي، واستثناء عين التالي لنقيض المقدّم، ومانعة الخلو، وينتج قسمان منها: استثناء نقيض المقدّم لعين التالي، واستثناء نقيض التالي لعين المقدّم. وأمّا الحقيقية فإنّها تنتج أربع نتائج من استثناء عين المقدّم لنقيض التالي، وبالعكس، ومن استثناء عين التالي لنقيض المقدّم، وبالعكس. بعدها عقّب بقوله «وتفاصيل هذه الأشياء مذكورة في غير هذا الفنّ»[٦٣].

---

(٦٢) تجريد الاعتقاد، الصفحتان ١٧٣ و١٧٤.

(٦٣) كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، مصدر سابق، الصفحات ٣٥٠ إلى ٣٥٢.

ب. إدخال البرهان الفلسفيّ إلى المنظومة الكلاميّة

استدلّ الحكماء على إثبات موجد للعالم بأدلّة كانت مبنيّة على مقدّماتهم، وكان من أحد إنجازات الخواجة الطوسي في أنّه نقل الدليل الفلسفيّ على إثبات المبدإ الأوّل للعالم إلى منظومة علم الكلام، واستند المتكلّمون في أدلّتهم على إثبات موجد للعالم من خلال إثبات الحدوث، ونقل الخواجة الطوسي في **قواعد العقائد** الدليل بصوره الكثيرة على الشكل الآتي:

> والمتكلّمون ينكرون وجود جواهر غير جسمانيّة، [...] ويثبتون أوّلًا حدوث الأجسام والجواهر ويستدلّون بذلك على إثبات محدثها القديم. ولهم في إثبات حدوث الأجسام طرق:
>
> [الطريقة الأولى]: [...] أنّ كلّ جسم لا يخلو من الحوادث، وكلّ ما لا يخلو من الحوادث فهو حادث، فكلّ جسم حادث. وهذه الحجّة مبنيّة على إثبات أربع دعاوًى: إحداها إثبات وجود الحوادث. والثانية بيان أنّ كلّ جسم لا يخلو منها. والثالثة بيان حدوثها جميعًا. والرابعة أنّ كلّ ما يخلو من الحوادث حادث.
>
> [الطريقة الثانية]: [...] لا يجوز أن يكون جسم من الأجسام أزليًا، لأنّه في الأزل أمّا أن يكون متحرّكًا أو ساكنًا، وكلاهما محال. أمّا كونه متحرّكًا فلأنّ الأزل عبارة عن نفي المسبوقيّة بالغير، والحركة عبارة عن ثبوت المسبوقيّة بالغير فهما لا يجتمعان. وأمّا كونه ساكنًا فمحال لأنّ السكون مع أنّه يقتضي أيضًا المسبوقيّة بسكون مثله، ليس بواجب الوجود. فإذا كان ممكنًا كان مسبوقًا بالعدم.
>
> [الطريقة الثالثة]: [...] كلّ ما سوى الواجب ممكن، وكلّ ممكن محدث، فكلّ ما سوى الواجب محدث سواء كان جسمًا أو جوهرًا أو عرضًا أو غير ذلك [...]، فهذه طرق المتكلّمين في إثبات الصانع[٦٤].

كان للفلاسفة إشكالات على برهان المتكلّمين، أحدها ما أورده العلّامة الطباطبائي الذي اعتبر أنّه يمكن ترتيب البرهان في أربع مقدّمات هي كالآتي:

١. الأجسام لا تخلو عن الحركة والسكون، وهما حادثان.

٢. كلّ ما يخلو من الحوادث فهو حادث، فالأجسام حادثة.

(٦٤) **قواعد العقائد**، مصدر سابق، الصفحات ٣٠ إلى ٣٤.

٣. الأجسام تفتقر محدثًا، لأنّ كلّ حادث فهو محتاج إليه.

٤. المحدث غير جسمانيّ دفعًا للدور والتسلسل.

ثـمّ اعترض العلّامة الطباطبائي على المقدّمة الثانية، وذلـك لأنّ المتكلّمين إنّما يحصرون التغـيّر في الأعراض فحسب، أمّا الجوهـر الذي تستند إليه تلـك الأعراض فهم لا يقولون بلـزوم تغيّره، وإن تغيّرت الأعراض وهذا غير كاف لحـدوث الأجسام لأنّ تغيّر الأعراض لا يؤكّـد تغيّر محلّها وهو الجوهر، نعم تتـمّ الحجّة على القول بالحركة الجوهريّة التي جاء بها لاحقًا الملّا صدرا[٦٥].

كان الدليـل الآخر هو دليل أرسطو، ومن تبعه مـن الفلاسفة الطبيعيّين، الذين يستدلّون على وجـود «محرّك أوّل» للعالم هو أساس «الحركة»، وهو غـير متحرّك، وبذلك يستندون علـى وجود مبدإ أوّل. ذكر الخواجة الطوسي أنّ «الحكمـاء الطبيعيّو[ي]ن أيضًا يستدلّون بوجـود الحركة على محرّك، وبامتنـاع اتّصال المحرّكات لا إلى نهاية، على وجود محرّك أوّل غير متحرّك، ثمّ يستدلّون من ذلك على وجود مبدإ أوّل»[٦٦].

أمّا الدليل البديل عن دليل «المتكلّمين» ودليل «الحكماء الطبيعيّين» فكان دليل «الحكماء الإلهيّين» الذي بدأ بتقريره «الفارابي»[٦٧]، ثمّ وسّعه ابن سينا في الإشارات كالآتي:

> كلّ موجـود إذا التفـت إليه من حيث ذاته من غير التفات إلى غـيره، فإمّا أن يكون بحيث يجب له الوجود في نفسه، أو لا يكون. فإن وجب فهو الحقّ بذاته، الواجب الوجود من ذاته، وهو القيّوم. وإن لم يجب، لم يجز أن يقال إنّه ممتنع بذاته بعدما فرض موجودًا، بل إن قرن باعتبار ذاته شرط، مثل

---

(٦٥) محمّد رضا اللواتي، **برهان الصدّيقين**، الطبعة ١ (بيروت: المركز الثقافيّ العربي، ٢٠٠١)، الصفحات ١٤٠ إلى ١٤٢.

(٦٦) **شرح الإشارات والتنبيهات لابن سينا**، مصدر سابق، الجزء ٣، الصفحة ٥٤.

(٦٧) قرّره الفارابي في **فصوص الحكم** كالآتي:

> الماهيّة المعلولة لا يمتنع في ذاتها وجودها وإلّا لم توجد، ولا يجب وجودها بذاتها وإلّا لم تكن معلولة، فهي في ذاتها ممكنة الوجود وتجب بشـرط مبدئها وتمتنع بشرط لا مبدئها، فهي في حدّ ذاتها هالكة، ومن الجهة المنسوبة إلى مبدئها واجبة ضرورة، فكلّ شيء هالك إلّا وجهه.

ويقول في موضع آخر:

> ولـك أن تلحـظ عالم الخلق فترى فيه إمارات الصنعة، ولك أن تعرض عنه وتلحظ عالم الوجود المحض، وتعلم أنّه لا بدّ من وجود بالذات، وتعلم كيف ينبغي عليه الوجود بالذات. فإن اعتبر عالم الخلق فأنت صاعد، وإن اعتبرت عالم الوجود المحض فأنت نازل، تعرف بالنزول أن ليس هذا ذلك، وتعرف بالصعود أن هذا هذا، ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ﴾.

انظـر: أحمد بهشـتـي، **مباحث الإلهيّات عند ابن سينـا**، ترجمة حبيب فيّاض، الطبعة ١ (بـيروت: دار الهادي، ١٩٩٧)، الصفحات ٣٧١ إلى ٣٧٧.

شرط عدم علّته، صار ممتنعًا، أو مثل شرط وجود علّته صار واجبًا. وإن لم يقرن بها شرط، لا حصول علّـة ولا عدمهـا، بقي له في ذاته الأمر الثالث، وهو الإمكان، فيكـون باعتبار ذاته الشيء الذي لا يجب ولا يمتنع. فكلّ موجود إمّا واجب الوجود بذاته، أو ممكن الوجود بذاته[٦٨].

يعلّق الخواجة الطوسي على ما ورد في **الإشارات** بقوله:

وأمّـا [الحكماء] الإلهيّون فيستدلّون بالنظر في الوجود، وأنّه واجب أو ممكن، على إثبات واجب، ثـمّ بالنظر فيما يلزم الوجوب والإمكان على صفاته، ثمّ يستدلّون بصفاته على كيفيّة صدور أفعاله عنه، واحدًا بعد واحد. فذكر الشيخ ترجيح هذه الطريقة على الطريقة الأولى، بأنّها أوثق وأشرف، وذلـك لأنّ أولى البراهين بإعطـاء اليقين هو الاستدلال بالعلّة على المعلـول، وأمّا عكسه الذي هو الاستـدلال بالمعلول على العلّة، فربّمـا لا يعطي اليقين وهو إذا كان للمطلوب علّة لم يعرف إلّا بها، كمـا تبيّن في علم البرهان، ثـمّ جعل المرتبتين المذكورتين في قوله تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ ، أعني الاستدلال بآيات الآفاق والأنفس علـى وجود الحقّ، ومرتبة الاستشهاد بالحـقّ على كلّ شيء بإزاء الطريقتين، ولمّا كانت طريقة قومه أصدق الوجهين، وسمهم بالصدّيقين، فإنّ الصدّيق هو ملازم الصدق[٦٩].

تعاقـب على هذا البرهان محقّقون جعلوا الاعتقـاد في الألوهيّة يستند حقًّا إليه، باعتباره أفضـل ما يمكـن لعقيدة إثبات الصانـع وعقيدة التوحيـد أن تتّكئ عليه، وأبـرز من مارس هـذا الدور الخواجـة الطوسي في كتاب **تجريد الاعتقاد**، إذ استفـاد من هذا البرهان من دون غـيره، ذاكـرًا أنّ «الموجـود إن كان واجبًا فهو المطلـوب، وإلّا استلزمـه، لاستحالة الدور والتسلسل»[٧٠].

وكان يريـد إثبات وجود المبدإ الأوّل في هذا الفصل، فأورد هذا الدليل وحده، واكتفى من هذا الدليل بهذا البيان المختصر جدًّا، فإن كان واجبًا فهو المطلوب، وإن كان ممكنًا افتقر مؤثّـرًا موجـودًا بالضرورة، فذلك المؤثّر إن كان واجبًا فهو المطلـوب، وإن كان ممكنًا افتقر مؤثّـرًا موجودًا، فـإن كان واجبًا فهو المطلوب وإن كان ممكنًا تسلسـل أو دار. لم يكن هذا

(٦٨) ابـن سينا، **الإشارات والتنبيهات**، تحقيق سليمان دنيا (بيروت: مؤسّسة النعمان، ١٩٩٢)، الجزء ٣، الصفحة ١٩، والصفحة ٥٤.

(٦٩) **شرح الإشارات والتنبيهات لابن سينا**، مصدر سابق، الجزء ٣، الصفحتان ٥٤ و٥٥.

(٧٠) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٨٨.

الدليل قبل الخواجة الطوسي «مقبولًا» في كتب الكلام الشيعيّة، كما نرى مع المحقّق الحلّي في كتاب **المسلك في أصول الدين**. أمّا عندما استعرض دليله على وجود البارئ، عزّ وجلّ، فقد كان ينقل دليل المتكلّمين من دون أيّ تعديل:

في إثبات العلم بالصانع: والدليل على ذلك أنّ الأجسام محدثة، وكل محدَث فله محدِث[...] فالجسم هو الطويل العريض العميق، والجوهر هو الحجم الذي لا ينقسم، والمحدَث هو الذي لوجوده أوّل، والقديم عكسه[٧١].

إذا جئنا على مستوى تقويم الدليلين لدى العلّامة الحلّي، وهو العالم الأوّل على مستوى العالم الشيعيّ في الطبقة الثانية بعد المحقّق الحلّي والخواجة الطوسي، وهو الذي كان تلميذ كليهما، نراه في إطار تقويم دليل المتكلّمين مع الدليل المساق في **تجريد الاعتقاد** يقول:

المتكلّمون سلكوا طريقًا فقالوا العالم حادث فلا بدّ له من محدث، فلو كان محدثًا تسلسل أو دار، وإن كان قديمًا ثبت المطلوب، لأنّ القدم يستلزم الوجوب، وهذه الطريقة إنّما تتمشّى بالطريقة الأولى لهذا اختارها المصنّف رحمه الله على هذه[٧٢].

ويعود ويؤكّد أنّ دليل الخواجة الطوسي في **تجريد الاعتقاد** هو: «برهان قاطع أشير إليه في الكتاب العزيز بقوله: ﴿أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾، وهو استدلال لمّيّ»[٧٣]. وكان من لوازم تأييد العلّامة الحلّي لدليل الخواجة الطوسي على دليل المتكلّمين يعني أنّ هذا الدليل انتقل إلى علم الكلام.

وكان لنقل هذا الاستدلال الفلسفيّ إلى بحوث علم الكلام، أهمّيّة لأنّه كان ينقل معه المقدّمات الفلسفيّة الضروريّة لهذا الدليل، من جهة، والمصطلح الفلسفيّ، من جهة ثانية، والمنهجيّة الفلسفيّة في إثبات صفات مبدإ العالم من جهة ثالثة.

وبالتالي يمكننا أن ندرك حجم العمل الذي قام به الخواجة الطوسي في دمج الفلسفة وإدغامها في علم الكلام، ولا يجب أن يقتصر تقويمنا على أنّ الخواجة الطوسي، باستعماله

(٧١) نجم الدين أبي القاسم الحلّي، **المسلك في أصول الدين**، تحقيق رضا استادى (مشهد: مؤسّسة النشر التابعة للآستانة الرضويّة، ١٣٧٩ هـ. ش.)، الصفحة ٣٩.

(٧٢) **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ٣٩٢

(٧٣) المصدر نفسه، الصفحة ٣٩٢.

هـذا الدليل، يكـون قد قام باستعـارة دليل أو أكثر مـن الفلسفة، بل إنّ جلـب هذا الدليل الفلسفـيّ إلى علم الـكلام كان يعني جلب النظـام الفلسفيّ بما يحويه مـن مناهج ومسائل ومقدّمات ضرورية له.

ج. ضبط المصطلح الكلاميّ على أساس فلسفيّ

«الاصطـلاح» في العلـم هـو اتّفاق جماعة مـن النـاس المتخصّصين في مجـال واحد على مدلـول كلمـة، أو رقـم، أو إشـارة، أو مفهوم، وذلـك يتمّ، عـادةً، نتيجـة تراكم معرفيّ وحضـاريّ وممارسـات فكريّة لمدّة من الزمن، ويتبع ذلك محـاولة تقنين هذه المعرفة. وتحديد «المفهوم» و«المصطلـح» مسألة ضروريّة لضبط العمليّة الفكريّة وتنظيمها، وتنظيم ممارسات الفكر في سياق منهجيّ بعيدًا من الفوضى وتشتّت المفاهيم. ومن أجل صياغة منطق مشترك بـين تفاعلات الأفراد، ولا سيّما في المباحث الكلاميّـة والفلسفيّة، يعتبر ضبط «المصطلح» أمرًا هامًّا للغاية، ولا يغيب عن البال أهمّيّة وجود مرجعيّة فكريّة محدّدة، تضبط «المصطلح» وتستطيع شرحه وتوسيعه عند الحاجة.

وعليـه، إذا درسنـا المصطلح الـوارد في **تجريد الاعتقـاد** نرى أنّ الخواجـة الطوسي كان يستفيـد من المرجعيّة الفلسفيّة للمصطلحات في التعبير عـن المسائل الكلاميّة، فيما لا نرى الشيـخ المفيـد في **أوائل المقـالات**، أو المحقّق الحلّـي في **المسلك في أصول الديـن**، يستفيد من هـذه المرجعيّة، ويكفي ما ذكـره الشيخ المفيد والمحقّق الحلّـي في تعريف الجوهر والعرض دليـلًا على ذلك. فقد عرّف الشيخ المفيد الجوهـر بقوله: «الجواهر عندي هي الأجزاء التي تتألّـف منها الأجسام، ولا يجـوز على كلّ واحد في نفسه الانقسـام»[٧٤]، وعرفّه المحقّق الحلّـي فقـال: «الجوهر هو الحجم الذي لا ينقسم». وعرّف الشيـخ المفيد الأعراض فقال: «الأعراض هي المعـاني المفتقرة في وجودها إلى المحـال»[٧٥]. وعرّفها المحقّق الحلّي فقال: «العرض ما وجد في الجوهر من غير تجاور»[٧٦].

أمّـا الخواجة الطوسي فقد عرّف الجوهـر والعرض على طريقة القسمة المنطقيّة واستفاد في أطـراف القسمـة كافّةً في المصطلحات الفلسفيّة بقوله: «الممكـن إمّا أن يكون موجودًا

(٧٤) **أوائل المقالات**، مصدر سابق، الصفحة ٩٥.

(٧٥) المصدر نفسه، الصفحة ٩٨.

(٧٦) **المسلك في أصول الدين**، مصدر سابق، الصفحة ٣٩.

في الموضـوع، وهو العرض، أو لا، وهو الجوهـر»[٧٧]، أي إنّ الجوهر هو الموجود الممكن الموجود المستقلّ، أمّا العرض فهو الموجود الحالّ في غيره.

وعليـه، يمكن القـول إنّ أحد أوجه مميّزات فكر الخواجـة الطوسي هو إدخاله المصطلح الفلسفـيّ إلى علـم الـكلام، وسوف نستعرضـ فيما يلـي المصطلحات الـواردة في **تجريد الاعتقـاد** مع التعريف الذي عرّف به الخواجة الطوسـي المصطلح، أو السياق الذي استعمل فيـه المصطلح؛ وذلك ليتبيّن درجة ضبـط المصطلح الكلامّي في **تجريد الاعتقاد** وفق المرجعيّة الفلسفيّة.

الوجود والعدم	«لا شـيء أعرف من الوجود، كلّ التعاريـف فاسدة إمّا لتوقّف التصديق بالتنافي عليه، أو بتوقّف الشيء على نفسه، أو إبطال الرسم».
الماهيّة	«وهـي مشتقّـة عـن: «ما هـو»، وتطلق غالبًـا على الأمـر المتعقّـل، والذات، والحقيقة».
الوجود الذهنيّ، والوجود الخارجيّ	«والوجود ينقسم إلى الذهنيّ والخارجيّ».
القضيّة الحقيقيّة	«والوجود ينقسم إلى الذهنيّ والخارجيّ وإلّا بطلت [القضيّة] الحقيقيّة».
الوجود المطلق والمقيّد، والعدم المطلق والمقيّد	«الوجـود قد يؤخذ على الإطـلاق فيقابله عدم مثله، وقد يؤخـذ مقيّدًا فيقابله مثله».
التمييز بين المعقولات الأولى والمعقولات الثانية	«الشيئيّـة من المعقـولات الثانية، [و]الماهيّة تطلق على الأمـر المتعقّل، والذات، والحقيقة، والكلّ من ثواني المعقولات. وليست الوحدة [والكثرة] أمرًا عينيًّا بل هي من ثواني المعقولات».
المواد الثلاث (الوجوب، والامتناع، والإمكان)	«إذا حمل الوجود أو جعل رابط تثبت مواد ثلاث في أنفسها وجهات في التعقّل دالّة على وثاقة الربط وضعفه وهي: الوجوب، والامتناع، والإمكان. والبحث في تعريفها كالوجود [غير ممكن]».
الإمكان الذاتيّ والإمكان الاستعداديّ	«والاستعـداد قابـل للشـدّة والضعف، ويعـدم ويوجد للممكنـات، وهو غير الإمكان الذاتيّ».

(٧٧) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٤٤.

القدم والحدوث الحقيقيّ	«والتقـدّم دائمًـا بعارضٍ: زمـانيّ أو مـكانيّ، أو غيرهما، فالقـدم والحدوث الحقيقيّان لا يعتبر فيهما الزمان وإلّا تسلسل».
الواجب الذاتيّ والغيريّ	«ومـن الوجوب الذاتـيّ والغيريّ، ويس تحيل صدق الذاتـيّ على المركّب، ولا يكون الذاتيّ جزءًا من غيره، ولا يزيد وجوده ونسبته عليه».
الحمل	«والحمل يستدعي اتّحاد الطرفين من وجه، وتغايرهما من آخر».
الوجـود الذاتيّ والعرضيّ	«الوجـود قـد يكون بالذات، وقـد يكون بالعرض، وأمّا الوجـود في الكتابة والعبارة، فمجازيّ».
واجب الوجود، وممكن الوجود	«قسمـة الموجود إلى الواجب والممكن ضروريّة، وردت على الوجود من حيث هو قابل للتقييد وعدمه».
الماهيّة بشرط لا شيء، الماهيّة لا بشرط شيء	«قـد تؤخذ الماهيّة محذوفًا عنها ما عداها، [...] وهو الماهيّة بشرط لا شيء، وقد تؤخذ لا بشرط شيء وهو كلّيّ طبيعيّ موجود في الخارج».
الكلّيّ الطبيعيّ، الكلّيّ المنطقيّ، الكلّيّ العقليّ	«وقـد تؤخذ الماهيّة لا بشرط شيء، وهو كلّـيّ طبيعيّ موجود في الخارج، وهو جـزء من الأشخاص وصادق علـى المجموع الحاصـل منه، وممّا يضـاف إليه والكلّيّة العارضة للماهيّة يقال له كلّيّ منطقيّ، وللمركّب [كلّيّ] عقليّ».
التقابل وأنواعه الأربعة (التناقض، التضادّ، الملكة والعدم، التضايف)	«التقابل المتنـوّع إلى أنواعه الأربعة. أعني السلب والإيجاب، والعدم والملكة، وتقابـل الضدّيـن وهمـا وجوديّان، وتقابـل التضايـف [...] ويقـال للأوّل تناقض».
شروط التناقض في القضايا	«ويتحقّـق [التناقض] في القضايـا بشرائط ثمانيـة، أمّا [القضايـا] المحصورة فيشـرط فيهـا تاسع، وهو الاختلاف فيـه [أداة الحصر]، فإنّ الكلّيّـة ضدّ الكلّيّة والجزئيّتان صادقتان؛ وفي الموجّهات عاشر، وهو الاختلاف فيها بحيث لا يمكن اجتماعهما صدقًا وكذبًا».
العلّة والمعلول وأنواع العلل	«كلّ شـيء يصدر عنه أمر، إمّا بالاستقلال أو بالانضمـام فإنّه علّة لذلك الأمر، والأمر معلول».

أنواع العلل (الفاعليّة والمادّيّة والصوريّة والغائيّة)	«وهي [العلّة] فاعليّة ومادّيّة وصوريّة وغائيّة. فالفاعل مبدأ وغائيّة. فالفاعل مبدأ التأثير [...]، والمحلّ المتقوّم بالحالّ قابل له ومادّة للمركّب (أي العلّة المادّيّة)، [...] وهذا الحالّ صورة للمركّب، وجزء فاعل لمحلّه، وهو واحد (أي العلّة الصوريّة)، والغاية علّة بماهيّتها لعلّيّة العلّة الفاعليّة (أي العلّة الغائيّة)».
الجوهر والعرض	«الممكن إمّا أن يكون موجودًا في الموضوع، وهو العرض، أو لا، وهو الجوهر».
العقل المفارق والنفس	«وهو [الجوهر] إمّا مفارق في ذاته وفعله وهو العقل، أو في ذاته وهو النفس، أو مقارن».
المادّة والصورة	«وهو [الجوهر] إمّا مفارق في ذاته وفعله وهو العقل، أو في ذاته وهو النفس، أو مقارن فإمّا أن يكون محلًّا وهو المادّة، أو حالًّا وهو الصورة».
النفس	«وأمّا النفس فهي كمال أوّل لجسم طبيعيّ آليّ ذي حياة بالقوّة».
الأعراض التسعة	«[...] وتنحصر في تسعة».
الكمّ	«الأوّل: الكمّ فمتّصله القارّ جسم وسطح وخطّ، وغيره [غير القارّ] الزمان، ومنفصله العدد».
الكيف	«الثاني: الكيف ويرسم بقيود عدميّة تخصّه جملته بالاجتماع، وأقسامه أربعة»، الكيفيّات المحسوسة، [وهي] الملموسات، المبصرات، المسموعات، المطعومات، المشمومات، والكيفيّات الاستعداديّة والكيفيّات النفسانيّة، [وهي] : العلم، القدرة، الألم واللذّة، الإرادة والكراهة، الحياة والصحّة والمرض، الفرح والحزن، الغضب، الخوف، الهمّ، الخجل والحقد».
الإضافة	«الثالث: المضاف، وهو حقيقيّ ومشهوريّ، ويعرض للموجودات أجمع».
الأين (الحركة، السكون، الاجتماع، والافتراق)	«الرابع: الأين، وهو النسبة إلى المكان، وأنواعه أربعة، الحركة والسكون والاجتماع والافتراق. والحركة كمال أوّل لما بالقوة من حيث هو بالقوّة».
المتى	«الخامس: المتى، وهو النسبة إلى الزمان أو طرفه، وهو مقدار الحركة من حيث التقدّم والتأخّر العارضان لها باعتبار آخر».
الوضع	«السادس: الوضع وهو هيئة عارضة تعرض للجسم باعتبار نسبتين».
الملك	«السابع: الملك وهو نسبة التملّك».

الفعل	«الثامن: أن يفعل».
الانفعال	«التاسع : وأن ينفعل».

د. استحداث بحث مسألة الوجود الذهنيّ

يرجع البحث في الوجود الذهنيّ إلى بحث العلم والإدراك، وبحث المعرفة، وذكرت هذه المباحث في أماكن متفرّقة في البحوث الفلسفيّة، فعندما يبحث الفلاسفة مسألة الكيف في الأعراض يقسمون الكيف إلى الكيف الجسمانيّ والكيف النفسانيّ، ويرجعون العلم إلى هذا الكيف النفسانيّ، ولا يتجاوز البحث هذا الحدّ. كما يحتلّ العلم والإدراك مساحةً واسعةً من بحث النفس وحالاتها، وكذلك يبحث العلم والإدراك في محلّ ثالث في الفلسفة، وهو باب العقل والمعقول. ويعتبر بحث الوجود الذهنيّ، بحثًا في المعرفة، أي إنّه بحث في قيمة العلم والمعرفة، وقد حظيت هذه المسألة باهتمام كبير في الفلسفة المعاصرة، ومحور البحث في هذه المسألة هو قيمة ما يدركه الإنسان، وماهيّة العمل والإدراك، بعبارة أخرى بيان حقيقة المعرفة، وحقيقة العلم، وحقيقة الوعي، والعلاقة بين العالم والمعلوم، لكي تكون هذه العلاقة ملاكًا للكشف والإدراك.

تعتبر مسألة الوجود الذهنيّ من المسائل المستحدثة في الفلسفة الإسلاميّة، فعندما ترجمت الفلسفة اليونانيّة لم يكن لبحث الوجود الذهنيّ أيّ أثر، إذ لا نجد هذا البحث في مؤلّفات الفارابي، وكذلك في مؤلّفات ابن سينا، وإن كانت تحتوي على بحث العلم ولكن لا يوجد فيها بحث بعنوان «الوجود الذهنيّ»، كما لم يرد هذا البحث لدى السهروردي، ويمكن القول إنّ أوّل من عنون هذا البحث بهذا العنوان هو الخواجة نصير الدين الطوسي، الذي بحث في المسألة عندما قسّم الوجود إلى «ذهنيّ» و«خارجيّ»، واستدلّ على «الوجود الذهنيّ» بقوله: «وهو [الوجود] ينقسم إلى الذهنيّ والخارجيّ. وإلّا بطلت [القضيّة] الحقيقيّة، والموجود في الذهن إنّما هو الصورة المخالفة في كثير من اللوازم»[٧٨].

في هذا البحث كان الخواجة الطوسي يناقش من نفى «الوجود الذهنيّ» وحصر الوجود «بالخارجيّ»، مستدلًّا على هذا الوجود من خلال ثبوت «القضّية الحقيقيّة» ووجودها.

(٧٨) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحتان ١٠٦ و ١٠٧.

وإذا أبطلنــا «الوجــود الذهنيّ» بطلت هذه القضيّة[٧٩]. وأقــام الدليل على الوجود الذهنيّ مستفيــدًا من تقسيم القضايا في المنطق، إذ قسّم الشيخ الرئيس القضايا الحمليّة إلى: خارجيّة وحقيقيّة وذهنيّــة، والقضيّة الحقيقيّة هي القضيّة التي يكون فيها الحكم صادرًا على الطبيعة الكلّيّــة بغضّ النظر عن وجود الأفراد في الخارج، مثل مسألة «اجتماع النقيضين محال»، أو مسألــة «اجتماع النقيضين غير اجتماع الضدّين»، وهاتــين القضيّتين صادقتين بالضرورة، وهنا يرد السؤال على ماذا أصدرنا الحكم، ولا وجود لموضوع القضيّة في الخارج، والقضيّة صحيحة، واستنادًا إلى قاعدة «ثبوت شيء لشيء فرع ثبوت المثبت له»، وبما أنّنا أثبتنا حكمًا لهذا الموضوع فهو ثابت إذًا، وهو لم يثبت في الخارج، فهو ثابت في الذهن حكمًا، وهذا ما أشار إليه الخواجة الطوسي بقوله «وإلّا لبطلت [القضيّة] الحقيقيّة»[٨٠].

تطرح المسائل الفلسفيّة بدايةً بشكل بسيط، ثم تتوسّع وتتشعّب بسبب الخلاف والحوار حولهــا، وقد تطــوّر البحث حــول مسألة «الوجــود الذهنيّ» بعد الخواجــة الطوسي، من خلال النقاش والجدل خلال الفــترة الزمنيّة المحصورة بين عصري الخواجة الطوسي وعصر الفيلسوف «الميرداماد» (وفاة ١٠٤١هـ). حتّى غدت بابًا مستقلًّا وموضوعًا يبحث برأسه في المؤلّفــات الفلسفيّة بعد هذا العصر، ولا سيّما مع الفيلسوف الشهير ملّا صدرا (١٠٥٠ هـ)، ولا تزال كذلك في كتب المتأخّرين[٨١].

هـ. رأيه في وجود الجواهر المجرّدة [العقل الفعّال]

لم يؤيّــد الخواجة الطوسي كثيرًا القول بوجود الجواهر المجــرّدة، أو العقل الفعّال، كما كان يذهــب الفلاسفة قبله، لكنّه لم ينــفِ وجودها في الوقت نفسه. وقــد ناقش هذه المسألة في سيــاق بحثه في هذه المسألــة لموضوع «امتناع صدور أكثر من واحــد عن الواحد»، حيث ذكر ذلك بالقول:

> أمّــا العقل، فلم يثبــت دليل على امتناعه. وأدلّــة وجوده مدخولة، كقولهــم الواحد لا يصدر عنه أمران، ولا سبق لمشروط باللاحق في تأثيره أو وجوده، وإلّا لما انتفت صلاحيّة التأثير عنه لأنّ المؤثّر

(٧٩) كشف المراد، مصدر سابق، الصفحتان ٣٩ و٤٠.

(٨٠) للمزيــد، انظـر، مرتضى المطهري، شرح المنظومة، ترجمة عبد الجبّار الرفاعي، الطبعة ١ (قمّ: مؤسّســة البعثة، ١٤١٣ هـ)، الجزء ١، الصفحات ١٩٨ إلى ٢٢٩.

(٨١) المصدر نفسه، الصفحات ١٩٨ إلى ٢٢٩.

ها هنا مختار[٨٢].

ونفى جماعة من المتكلّمين وجود جواهر مجرّدة واحتجّوا بأنّه لو كان ها هنا موجود ليس بجسم ولا جسمانيّ لكان مشاركًا لواجب الوجود في هذا الوصف، فيكون مشاركًا له في ذاته. وأشار إلى عدم كون ذلك دليل على الامتناع في بداية قوله «لم يثبت دليل على امتناعه».

ساق الخواجة الطوسي دليل من أثبت وجوده بالقول إنّ «الواحد لا يصدر عنه أمران»، إذ إنّ الواجب تعالى واحد فلا يكون علّةً للمتكثّر، فيكون الصادر عنه واحدًا، ولا يخلو هذا الواحد من أن يكون جسمًا، أو مادّةً، أو صورةً، أو عرضًا، أو عقلًا، ثمّ أورد الأدلّة على نفي الجميع سوى الأخير. ونفى أن يكون المعلول الأوّل جسمًا بقوله «الواحد لا يصدر عنه أمران»، والجسم مؤلّف من مادّة وصورة، وهما أمران، ونفى أن يكون مادّةً بقوله «ولا لما انتفت صلاحيّة التأثير عنه»، إذ إنّ المادّة منتفية الفاعليّة بل هي جوهر قابل ولا تصلح للفاعليّة، ونفى أن يكون صورةً بقوله «ولا سبق لمشروط»، إذ إنّ الصورة مفتقرة المادّة في فاعليّتها وتأثيرها، لأنّها تؤثّر إذا كانت موجودةً مشخّصةً، وإنّما تكون كذلك إذا كانت مقارنةً للمادّة، ولو كانت الصورة هي المعلول الأوّل لكانت مستغنيةً في علّيّتها عن المادّة، وهو محال.

ثمّ نفى أن يكون المعلول الأوّل نفسًا بقوله «ولا سبق لمشروط [أي النفس] باللاحق [أي الجسم] في تأثيره»، إذ إنّ النفس إنّما تفعل بواسطة البدن فلو كانت هي المعلول الأوّل لكانت علّةً لما بعدها من الأجسام، فتكون مستغنيةً عن فعلها عن البدن وهو محال. فنفى أن يكون عرضًا بقوله «ولا سبق لمشروط باللاحق في وجوده»، إذ إنّ العرض محتاج في وجوده إلى الجوهر، فلو كان المعلول الأوّل عرضًا لكان علّةً للجواهر كلّها، فيكون السابق مشروطًا في وجوده باللاحق وهو باطل بالضرورة، فتعيّن أن يكون الأوّل عقلًا. وبعد أن ذكر أدلّة إثبات أنّ المعلول الأوّل عقلًا نفى ذلك، لأنّه إنّما يلزم ذلك لو كان المؤثّر موجبًا، أمّا إذا كان مختارًا فلأنّ المختار تتعدّد آثاره وأفعاله، ولا لزوم بالحصر بالمعلول الواحد[٨٣].

(٨٢) **تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحة ١٥٤.

(٨٣) **كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد**، مصدر سابق، الصفحتان ٢٦٨ و٢٦٩.

العرفان عند الخواجة الطوسي

يمكــن القول إنّ للخواجة الطوسي أثرين أساسين يعــبّران عن آرائه في العرفان أو التصوّف، الأوّل شرحــه على قسم التصوّف في **الإشارات والتنبيهات**، وهو يوازي المتن نفسه إن لم يكن أكبر منه، والأثر الثاني هو كتاب **أوصاف الأشراف**.

اعتبر الخواجة الطوسي أنّ أغراض الرياضة الروحيّة تكمن في (١) رفع الموانع عن طريق الوصــول، و(٢) جعل النفس الحيوانيّــة مطيعةً للعقل العمليّ، و(٣)جعــل النفس مستعدّةً لقبــول فيض الحقّ، بخــلاف ابن سينا الذي نظر إلى هذه الأغراضــ على أنّها (١) تنحية ما دون الحــقّ عن مستنّ الإيثار، و(٢) تطويع النفس الأمّارة للنفس المطمئنّة، و(٣) تهيئة السرّ لأن تتمثّل فيه الصور العقليّة.

أمّــا مــا يعين على الوصول إلى هــذه الأغراض فقد اختلف ما نصّــه الشيخ الرئيس عمّا ذكــره الخواجة الطوسي، إذ توافقا على أهمّيّة الزهد، وعدم ربط النيّة بأيّ خوف أو طمع، واتّفقــا على أهمّيّة التفكر والفكــر. ولكنّهما اختلفا على مستــوى المفاهيم التي تؤدّي إلى استعــداد النفــس لتلقّي الفيضــ، ففيما اعتبر ابن سينــا الألحان، والــكلام الواعظ، والعشق العفيف من المعدّات للنفس، اعتبر الخواجة الطوسي المحاسبة، والمراقبة، والتقوى، والخلوة، والخوف، والحزن، والرجاء، والصبر، والشكــر، حالات يجب أن يعيشها السالك، معتبرًا أنّ (١) التوبــة من المرتبــة الأدنى إلى مرتبة ترك الالتفات إلى غير الحــقّ، و(٢) الزهد، وهو عــدم الرغبــة بما يفارق عند المــوت، لا لطمع ولا لرغبة، و(٣) الفقــر، وهو عدم الرغبة في المقتنيــات الدنيويّــة وهو شعبة من الزهــد، و(٤) المحاسبة والمراقبــة، و(٥) التقوى، و(٦) الخلــوة، وهــي «خلو السالك عن جميع الموانع»، و(٧) التفكّــر، وهو «سير باطن الإنسان مــن المبادئ إلى المقاصد»، و(٨) الخوف والحزن، و(٩) الرجاء، وهو حسن الظنّ بالباري، عزّ وجلّ، و(١٠) الصبر، وهو «حبس النفس من الجزع في وقت وقوع المكروه»، و(١١) الشكــر، وهو «الثنــاء على المنعم ليوازي نعمــه»، أمور تعين على الوصــول إلى الأغراض، أمّــا ابن سينــا فاعتبر أنّ (١) الزهد الحقيقيّ، وهو التنزّه عمّــا يشغل عن الحقّ، و(٢) العبادة المشفوعــة بالفكرة، و(٣) الألحــان المستخدمة لصرف النفس عن القــوى الحيوانيّة، و(٤) الكلام الواعظ بشروط محــدّدة، و(٥) الفكر اللطيف، و(٦) العشق العفيف، و(٧) التفريق بــين ذات العــارف وجميع ما يشغل عن الحــقّ، و(٨) نفض الميل والالتفــات لما يشغل عن

الحـقّ، و(٩) تـرك توخّي الكمال لذاتـه، و(١٠) رفض الذات بالكلّيّـة، مسائل تعين على تحقيق أغراض الرياضة.

منازل السير والسلوك عند الخواجة الطوسي

يمكـن تلخيص منازل السلوك عـن الخواجة الطوسي كالآتـي: (١) التوحيد، قول الوحدة وفعل الوحدة، فجميع ما سوى الله حجابًا له، ونظره إلى غير الله شرك مطلق، و(٢) الاتّحاد، أن لا يبصر بنور تجلّيه إلّا ذاته تعالى لا الرائي ولا المرئيّ به، و(٣) الوحدة، وهي انعدام السير والسلوك، والحركة، والفكر والذكـر، والطلب والطالب والمطلوب، والنقصان والكمال، و(٤) الفنـاء، وهو انعـدام الاثنينيّة، فلا نفي ولا إثبات، ولا نفي النفي، ولا إثبات الإثبات، ولا نفـي الإثبات، ولا إثبات النفي، مختطًّا ملكات العارف النفسانيّة كالآتي: التوكّل، فهو يفوّض كلّ ما يعرض له إلى الله، ليدبّره بحسب تقديره، ويفرح بما قدّره ويرضى به، والرضا عن الله تعالى، لا يختلف عنده شيء من الأحوال المتقابلة كالموت، والحياة، والبقاء، والفناء، والصحّـة، والمرض، والسعـادة، والشقاوة، والغنـى، والفقر، ولا يترجّـح شيء منها على الآخـر عندهـم، لصدور الجميع من الباري، والتسليم، ليس لـه طبع حتّى يكون له موافقة ومخالف، فالرضا والتسليم يشيران لوجود له بإزاء الحقّ تعالى.

الموضوعات التي عالجتها مجلّة المحجّة (*)

ISSUE	ISSUE'S SPECIAL	ملف العدد	العدد
0	The Philosophy of Mullā Ṣadrā	فلسفة الملّا صدرا	صفر
1	Mysticism and Gnosticism	التصوّف والعرفان	١
2	Religion and Culture: a Philosoph-ical, Epistemological Perspective	الدين والثقافة من منظور فلسفيّ معرفيّ	٢
3	Religious Pluralism: Epistemological Points of View, Islamic and Christian	التعدّديّة الدينيّة – وجهات معرفيّة إسلاميّة ومسيحيّة	٣
4	Contemporary Islamic Philosophical Trends	اتّجاهات الفلسفة الإسلاميّة المعاصرة	٤
5	Faith and the Will to Belief	الإيمان وإرادة الاعتقاد	٥
6	Hermeneutics	الهرمنوطيقا	٦
7	Ethics and Religion	الأخلاق والدين	٧
8	Philosophy of Religion	فلسفة الدين	٨
9	The Language of Religion I	لغة الدين ١	٩
10	The Language of Religion II	لغة الدين ٢	١٠
11	Religion and Secularism	الدين والعلمنة	١١
12	Religious Knowledge: the Dialectic of Reason and Intuition	المعرفة الدينيّة: جدليّة العقل والشهود	١٢
13	Religion, Art and Mysticism	الدين، الفنّ والتصوّف	١٣
14	The Problem of Evil in Philosophy, Religion and Sociology	إشكاليّة الشّر بين الفلسفة والدين والاجتماع	١٤
15	Judaism: Religious Schools, Intellec-tual Trends	اليهوديّة: مدارسها الدينيّة، وتيّاراتها الفكريّة	١٥
16	On the Philosophy of Jurisprudence: the Aims and Intentions of Sharī'a	في فلسفة الفقه: مقاصد الشريعة وأهدافها	١٦
17	Religious and Philosophical Thoughts on Death and Beyond	تأمّلات دينيّة وفلسفيّة في الموت وما بعده	١٧
18	Man in the Islamic Theistic System	الإنسان في نظام التوحيد الإسلاميّ	١٨

(*) تجد فهرسًا موضوعيًّا شاملًا لكلّ المقالات التي نُشرت في مجلّة المحجّة في العدد ٢١.

الموضوعات التي عالجتها مجلة المحجّة

List of Transliterations

	al-	ال-
ā	Ā	ا / ى
ī	Ī	ي
ū	Ū	و
i	i	ِ
u	u	ُ
a	a	َ

p	P	پ
g	G	گ
zh	Zh	ژ
ch	Ch	چ

ʾ	ʾ	ء
b	B	ب
t	T	ت
th	Th	ث
j	J	ج
ḥ	Ḥ	ح
kh	Kh	خ
d	D	د
dh	Dh	ذ
r	R	ر
z	Z	ز
s	S	س
sh	Sh	ش
ṣ	Ṣ	ص
ḍ	Ḍ	ض
ṭ	Ṭ	ط
ẓ	Ẓ	ظ
ʿ	ʿ	ع
gh	Gh	غ
f	F	ف
q	Q	ق
k	K	ك
l	L	ل
m	M	م
n	N	ن
h	H	ه
w	W	و
y	Y	ي
at	ah	ة

'I'lām al-'Islāmī, 1407 H.).

Muḥammad Riḍā al-Lawātī, *Burhān aṣ-Ṣiddīqīn*, 1st edn. (Beirut: al-Markaz ath-Thaqāfī al-'Arabī, 2001)

Muḥammad Taqī Mudarris Raḍawī, *al-'Allāmah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī Ḥayātuh wa-'Āthāruh* (Mashhad: Mu'assasst aṭ-Ṭab' wa-an-Nashr at-Tābi'ah lī-al-'Āsitāna ar-Raḍawiyyah, 1419 H.).

Murtaḍā al-Muṭahharī, *Sharḥ al-Mandhūmah*, trans. 'Abd al-Jabbār ar-Rifā'ī, 1st edn. (Qum: Mu'assasat al-Bi'thah, 1413 H.).

__________, *al-'Islām wa-'Īrān*, trans. Muḥammad Hādī al-Yūsufī (Beirut: Dār at-Ta'āruf, s.d.).

Muḥsin al-'Amīn, *'A'yān ash-Shī'ah* (Beirut: Dār at-Ta'āruf, 1406 H.).

Najm ad-Dīn al-Ḥillī, al-Maslak fī 'Uṣūl ad-Dīn, ed. Riḍā 'Ustādh (Mashhad: Mu'assasat an-nashr at-Tābi'ah lī-al-'Āsitānah ar-Raḍawiyyah, 1379 H. S.).

Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī, *Sharḥ al-'Ishārāt w-at-Tanbīhāt lī-ash-Shaykh 'Ibn Sīna*, ed. Sulaymān Dunyā (Beirut: Mu'assasat an-Nu'mān, 1992).

__________, *al-Fuṣūl an-Naṣīriyyah*, ed. 'Alī Ḥājī 'Ābādī & 'Abbas Jalālī Niyā, 1st edn. (Mashhad: Majma' al-Buḥūth al-'Islāmiyyah, 1420 H.).

__________, *al-Murasalāt bayn Ṣadr ad-Dīn al-Qūnawī wa Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī*, ed. G. Schubert, 1st edn. (Beirut: al-Ma'had al-'Almānī lī-al-'Abḥāth ash-Sharqiyyah, 1995).

__________, *Qawā'id al-'Aqā'id*, ed. 'Alī Khāzim, 1st edn. (Beirut: Dār al-Ghurbah, 1992).

__________, *Tajrīd al-'I'tiqād*, ed. Muḥammad Jawād al-Ḥusaynī al-Jalālī, 1st edn. (Tehran: Maktab al-'I'lām al-'Islāmī, 1407 H.).

__________, *Tajrīd al-Mantiq*, 1st edn. (Beirut: Mu'assasat al-'A'lamī lī-al-Maṭbū'āt, 1988).

__________, *Talkhīṣ al-Muḥaṣṣal wa-Thalāthūn Risalah fī al-Ḥikmah*, ed. 'Abd Allah Nūrānī (Beirut: Dār al-'Aḍwā', 1985).

Riḍā Qulī Hidāyat, *Riyāḍ al-'Ārifīn* (Tehran, 1888 H. S.).

Wā'iz Zādah al-Khurāsānī, *Muqaddimat Kitāb ar-Rasā'il al-'Ashra lī-ash-Shaykh Muḥammad b. al-Ḥasan b. 'Alī aṭ-Ṭūṣī*, 2nd edn. (Qum: Mu'assasat an-nashr al-'Islāmī, 1414 H.).

Mufid, s. d.).

'Alī Muqallid, *Nidhām al-Ḥukm fī al-'Islām 'aw an-Nubuwwah w-al-'Imāmah 'Ind Naṣir ad-Dīn aṭ-Ṭūsī* (Beirut: Dār al-'Aḍwā', 1986).

'Ārif Tāmir, *Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī fī Marābe' 'Ibn Sīnā* (Beirut: Mu'assasat 'Izz ad-Dīn, 1983).

Ash-Shaykh al-Mufīd, *'Awā'il al-Maqālāt fī al-Madhāhib w-al-Mukhtārāt*, 2nd edn. (Beirut: Dār al-Mufīd, 1993).

Fakhr ad-Dīn ar-Rāzī, *Sharḥ 'Uyūn al-Ḥikmah lī-'Ibn Sīnā*, ed. 'Abd ar-Raḥmān Badawī (Beirut: Dār al-'Ilm, s.d.).

Farhād Daftarī, *Mukhtaṣar Tārīkh al-'Ismā'īliyyīn*, trans. Sayf ad-Dīn al-Qaṣīr (Damascus: Dār al-Madā, 2001).

Ḥājī Khalifah, *Kashf adh-Dhunūn 'An 'Asāmī al-Kutub w-al-Funūn* (Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1992).

Hānī Nu'mān Farḥāt, *al-Khawājah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī wa-'Āra'uh al-Falsafiyyah w-al-Kalāmiyyah* (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 1986).

Ḥasan al-'Amīn, *al-'Ismā'īliyyūn w-al-Maghūl wa-Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī* (Beirut: Dār al-Ghadīr, 1997).

__________, *Mustadrakāt 'A'yān ash-Shī'ah*, 1st edn. (s. l., 1408 H.).

Ḥasan b. Yusuf al-Ḥillī, *Kashf al-Murād fī Sharḥ Tajrīd al-'I'tiqād* (Qum: Mu'assasat an-Nashr al-'Islāmī, 1419 H.).

Ḥusayn an-Nūrī aṭ-Ṭabrasī, *Khātimat Mustadrak al-Wasā'il* (Qum: Mu'assasat 'Āl al-Bayt lī-'Iḥyā' at-Turāth, 1415 H.).

'Ibn Kathīr, *al-Bidāyah w-an-Nihāyah* (Beirut: al-Maktabah al-'Aṣriyyah, s.d.).

'Ibn Fahd al-Ḥillī, *al-Muhadhdhab al-Bārī'* (Qum: Jāmi'at al-Mudarrisīn, 1407 H.).

'Ibn Rushd, *Faṣl al-Maqāl wa-Taqrīr mā bayn ash-Sharī'ah w-al-Ḥikmah min al-'Ittiṣāl*, preface by Albert Naṣrī Nadir, 8th edn. (Beirut: Dār al-Mashriq, 2000).

'Ibn Sīnā, *al-'Ishārāt w-at-Tanbīhāt*, ed. Sulaymān Dunyā (Beirut: Dār an-Nu'mān, 1992).

'Iḥsān Dhanūn ath-Thāmirī, *al-Ḥayāt al-'Ilmiyyah Zaman as-Sāmāniyyīn*, 1st edn. (Beirut: Dār aṭ-Ṭalī'ah, 2001).

Jawād al-Ḥusaynī al-Jalālī, *Muqaddimat Tajrīd al-'I'tiqād* (Tehran: Maktab al-

Plotting Nasīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī's Personality and Intellect

Suheil El-Huseini - Beirut (181-221)

Al-Khawājah aṭ-Ṭūṣī defied the mainstream intellectualism prevailing in his era, calling for a revival in the (1) Shī'ī established theology, (2) philosophical inquiries, (3) and mystic disciplines. Along these line, he excelled, par excellence, in reviving philosophical teaching, introducing the philosophical proof to the heart of Islamic theology, and establishing theological terms on philosophical basis. As per mystic discipline, he plotted the aims and clues of spirituality, as different from other scholars preceding him, such as 'Ibn Sīnā. For him, the very spiritual training, per se, pave the ground for many a stage of contemplation and action (*sayr wa-sulūk*), bringing the wayfarer to receive the "immanence of the One."

Key terms: Essence and accident; creation and origination; rational and transmitted proof; eschatology; real and imaginative existence.

References

'Abd al-'Amīr al-'A'sam, *al-Faylasūf Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī* (Beirut: Dār al-'Andalus, 1980).

'Abd-Allah Fayyāḍ, *Tārīkh al-'Imāmiyyah w-'Aslāfihim min ash-Shī'ah mundhu Nash'at at-Tashayyu' ḥattā Maṭla' al-Qarn ar-Rabi' al-Hijrī* (Beirut: Mu'assasat al-'A'lamī lī-al-Maṭbū'āt, 1986).

'Abd-Allah Ne'meh, *Falāsifat ash-Shī'ah*, 1st edn. (Qum: Dār al-Kitāb al-'Islāmī, 1987).

'Abd ar-Raḥmān Badawī, *at-Turāth al-Yūnānī fī al-Ḥaḍarah al-'Islāmiyyah*, 4th edn. (Beirut - Kuwait: Dār al-Qalam wa-Wikālat al-Maṭbū'āt, 1980).

'Abū Ḥāmid al-Ghazzālī, *al-Qisṭās al-Mustaqīm*, ed. Victor Shalḥat, 3rd edn. (Beirut: Dār al-Mashriq, 1991).

__________, *Tahāfut al-Falāsifah*, preface by Jerard Jhāmī, 1st edn. (Beirut: Dār al-Fikr al-Lubnānī, 1993).

'Aḥmad Bihishtī, *Mabāḥith al-'Ilāhiyyāt 'Ind 'Ibn Sīnā*, trans. Ḥabīb Fayyāḍ, 2nd edn. (Beirut: Dār al-Hādī, 1997).

Al-Fhakhr ar-Rāzī, *Muḥaṣṣal 'Afkār al-Mutaqaddimīn w-al-Muta'akkirīn min al-'Ulamā' w-al-Ḥukamā' w-al-Mutakkalimmīn*, preface and commentary by Samīḥ Dghīm (Beirut: Dār al-Fikr al-Lubnānī, 1992).

'Alī al-Khāmina'ī, *Dirāsah 'an Dawr ash-Shaykh al-Mufīd* (Beirut: Dār al-

K. Hewitt, "The idea of calamity in a technocratic age," in K. Hewwit (ed.), *Interpretations of Calamity* (Boston: Allen and Unwin, 1983).

M. Davies, *Knowing one Another: Shaping an Islamic Anthropology* (London: Mansell, 1988).

M. N. Siddique, *Issues in Islamic Banking* (Leicester: Islamic Foundation, 1983).

__________, *Muslim Economic Thinking* (Leicester: Islamic Foundation, 1981).

__________, *Islamic Economics: Annotated Sources in English and Urdu* (Leicester: Islamic Foundation, 1983).

Muḥammad' Akram Khān, *Glossary of Islamic Economics* (London: Mansell, 1990).

S. M. 'Aḥmad, *Towards Interest Free Banking* (Lahore: Institute of Islamic Culture, 1989).

Samīr Amīn, *The Arab Economy Today* (London: Zed Press, 1982).

__________, *The Arab Nation* (London: Zed Press, 1978).

Z. Sardar and M. W. Davies, *Disoriented Imagination: Lessons of the Rushdie Affair* (London: Grey Seal, 1990).

Ziyā'uddin Sardār, "Islamization of knowledge," in Z. Sardar (ed.), *An Early Crescent* (London: Mansell, 1989).

__________, *Islamic Futures* (London: Mnasell, 1985).

Rethinking Knowledge: Islamization and the Future

Merryl Wyn Davis (153-177)

Muslim Institute - London

Trans. Dima Mouallim

The Islamization of Knowledge debate is central to Muslim Futures, focusing on the nature of Muslim identity, modernity, and ways of thinking about present and future Muslim reality. The debate, however, has become interwoven with factors that have marginalized Muslim identity – both for participants and observers. This article views Islamization as a civilizational project of rethinking, taking th Qur'an as a frame of reference. Institutional and conceptual approaches are analyzed. The development of new disciplines of knowledge within islamization is seen as having three parameters -an emphasis on holism, the centrality of risk and uncertainty, and acknowledgment of ignorance. Although islamization involves critique of western civilization, it may seem rejectionist, but synthesis is the aim. The Islamization discourse is at present mainly theoretical; practice requires time and effort.

Key terms: Islamization; knowledge; holism; mercantilism; colonization.

References

'Abd-Allah Laroui, *The Crisis of the Arab Intellectual* (Berkeley: University of California Press, 1976).

'Abd-Allah 'Umar Naṣīf, "Da'wa, planning beyond disasters," in M. W. Davies and 'Adnān Khalīl Pāsha (eds.), *Beyond Frontiers* (London: Mansell, 1989).

B. Barnes, *T. S. Kuhn and Social Science* (London: Macmillan, 1982).

(Fouad Ajami, *The Arab Predicament* (Cambridge: Cambridge University Press, 1981).

Ḥammūdah 'Abd al-'Āṭī, *The Family Structure in Islam* (American Trust Publications, 1977).

Ismā'īl al-Fārūqī and 'Abd-Allah Naṣīf 'Umar, *al-'Ulūm aṭ-Ṭabī'iyyah w-al-'Ijtimā'iyyah min Wijhat al-Nadhar al-'Islāmiyyah* (Riyadh: Dār Tathqīf lī-an-Nashr w-at-Ta'līf, s. d.).

Ismā'īl al-Fārūqī, *'Aslamat al-Ma'rifah: al-Mabādi' al-'Āmmah w-a-Khuṭṭat al-'Amal*, trans. 'Abd al-Wārith Sa'īd (Kuwait: Dār al-Buḥūth al-'Ilmiyyah, 1983).

Jalāl Āl 'Aḥmad, *Occidentosis: A Plague from the West* (Berkeley: Mizan Press, 1984).

Mullā Hādī as-Sabziwārī, *Sharḥ al-'Asmā' al-Ḥusnā* (Qum: Manshūrāt Nukt-e Başīratī), a lithography edn.

Ṣadr ad-Dīn Mūḥammad ash-Shīrāzī, *al-Hikmah al-Muta'āliyah fī al-'Asfār al-'Aqliyyāh al-'Arba'ah*, commentary by Muḥammad Ḥusayn aṭ-Ṭabāṭabā'ī, 3rd edn. (Beirut: Dar 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 1981).

Divine Love: A Reading in Foundational Shiite Literature

Shafik Jaradi (121-151)

Sapeintail Knowledge Institute - Beirut

Divine love is the heart of human relation with God, the source of his\her very existence. Islamic literature expounded on the formative importance of love, being, per se, a mode of conduct, ascertaining that any pragmatic or epistemological system should have a philosophical, metaphysical basis, and a foundational, religious vision. By large, love represents the perfect Divine Truth, qua its essence, bonds, and manifestations. It is, per Islamic metaphysics, the coequal of life that flows in the very existence of evey being within a communion of intense love (*'ishq*) and longing.

Key terms: Divine love; forgiveness; longing (*ash-shawq*); Divine care (*al-'ināyah*); ecstasy; *as-Ṣaḥīfah as-Sajjādiyyah* (*the Psalms of Islam*).

References

Al-'Imām 'Alī b. 'Abī Ṭālib, *Nahj al-Balāgah*, ed. Hāshim al-Mīlānī (Najaf: al-'Atabah al-'Alawiyyah al-Muqaddasah - Maktabat ar-Rawḍah al-Ḥaydariyyah, s.d.).

Al-'Imām Zayn al-'Ābidīn, *aṣ-Ṣaḥīffah as-Sajjādiyyah*, preface and commentary by Ghālib 'Usaylī, 9th edn. (Beirut: Dār at-Ta'āruf lī-al-Maṭbū'āt, 2012).

Hādī an-Najafī, *Mawsū'at 'Aḥādīth 'Ahl al-Bayt* (as), 1st edn. (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 2002).

'Ibn Sīnā, *al-'Ishārāt w-at-Tanbīhāt*, commentary by Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūsī, ed. Sulaymān Dunyā, 2nd edn. (Egypt: Dār al-Ma'ārif, 1968).

Muḥammad ar-Rīshahrī, *Mīzān al-Ḥikmah*, ed. Dār al-Ḥadīth, 1st edn. (Qum: Dār al-Ḥadīth, s.d.).

Muḥammad Baqir al-Majlisī, *Biḥār al-Anwār* (Beirut: Dār al-Wafā', s.d.).

Muḥammad Dāwūd Qayṣarī Rūmī, *Sharḥ Fuṣūṣ al-Ḥikam* (Tehran: Sharikat-e 'Inteshārāt-e 'Ilmī wa-Farhanghī, 1375 H. S.).

Muḥammad Ḥusayn aṭ-Ṭabāṭabā'ī, *al-Mīzān fī Tafsīr al-Qur'ān* (Beirut: Mu'assasat al-'A'lamī lī-al-Maṭbū'āt, 1997).

Muḥammad Ṣāliḥ al-Māzindarānī, Sharḥ 'Uṣūl al-Kāfī, commentary by Abū al-Ḥasan ash-Sha'rānī, ed. 'Alī 'Āshūr (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 2000).

Preliminary Foreword to *Logische Untersuchungen* as per Husserl's Phenomenology

Nader El-Bizri (111-120)

American University of Beirut - Beirut

The translation of E. Husserl's *Logische Untersuchungen* into Arabic language offers a profound influence upon the Arabic philosophical synthesis by large. Benefitting from the capabilities of the Arabic language, this paper plots the phenomenological, philosophical thinking as Husserl put forth. Husserl aimed at establishing principles of knowledge qua phenomenology for it to be an *a priori* knowledge and not merely a posteriori, empirical knowledge. Along these lines goes some classical, Arab schools of philosophy, asserting the primacy of quiddity over external existence.

Key terms: *Logische Untersuchungen*; E. Husserl; intentionality; transcendental ego; phenomenology; consciousness.

References

E. Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendentale Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänaomenologische Philosophie* (Hague: Martinus Nijhoff, 1962).

__________, *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, Band I* (Halle: Max Niemeyer, 1913).

__________, *Logische Untersuchungen, Erster Theil: Prolegomena zur reinen Logik* (Halle: Max Neimeyer, 1900); E. Husserl, *Logische Untersuchungen, Zweiter Theil: Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* (Halle: Max Neimeyer, 1901).

__________, *Mabāḥith Manṭiqiyyah: Muqaddimāt fī-al-Manṭiq al-Maḥḍ*, trans. *Mūsā Wehbī* (Beirut: Kalimah-al-Markaz ath-Thaqāfī al-'Arabī, 2010).

M. Heidegger, *Der Begriff der Zeit* (Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 2004).

__________, *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer, 1953).

__________, *Kitāb al-'Arshiyyah*, trans. Ḥusayn 'Āhnī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, 1361 H. S.).

__________, *Kitāb al-Mashā'ir*, ed. Ghulām Ḥusayn 'Āhnī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, 1361 H. S.).

__________, *Tarjem-e 'Asfār*, trans. Muḥammad Khawājawī (Tehran: 'Intishārāt-e Mawlā, s.d.).

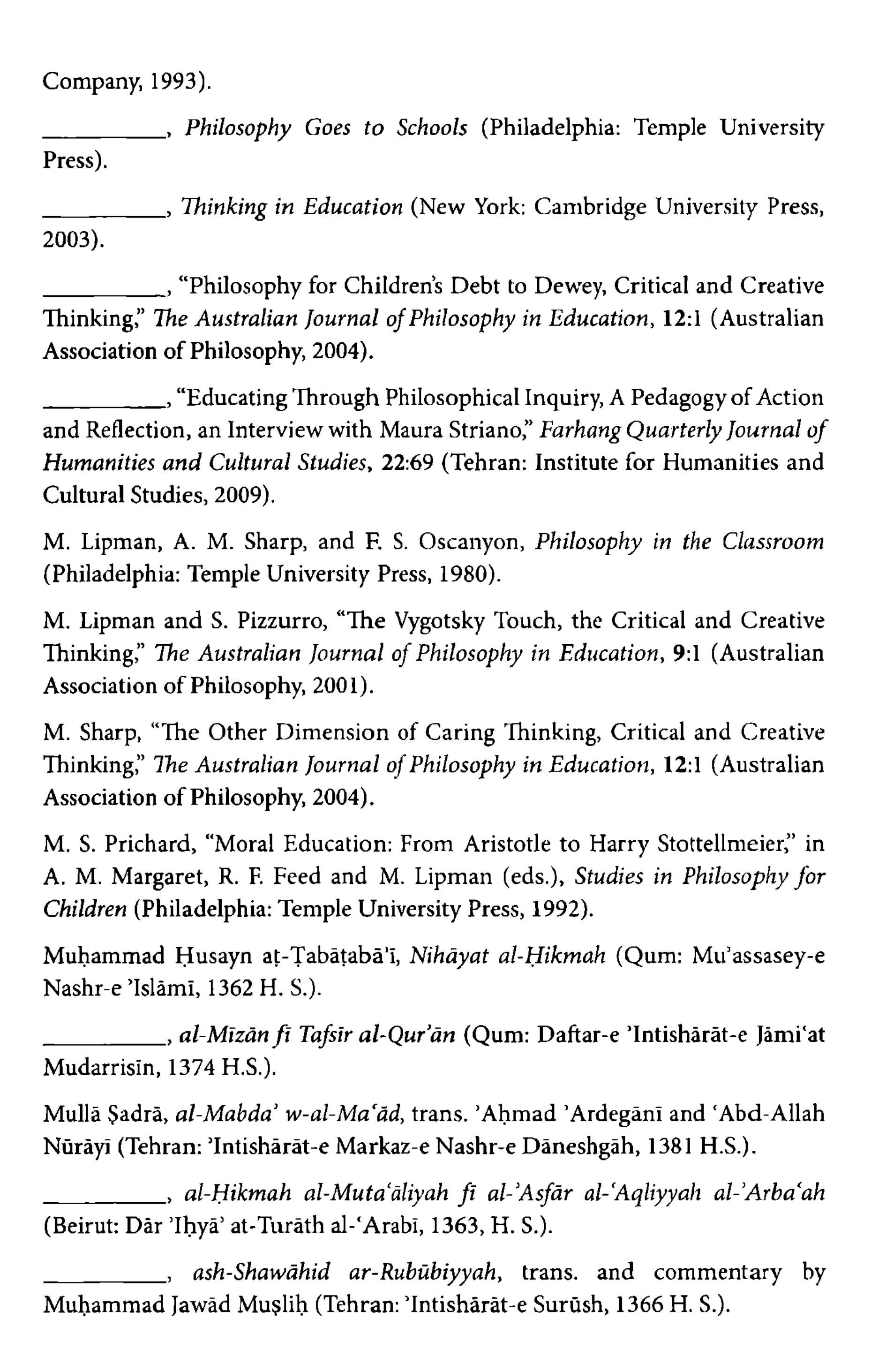
O. W. Kohan, "Philosophy with Children, the Meaning of an Experience," *Farhang*, 22:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009).

R. Fisher, *Teaching Thinking, Philosophical Inquiry in the Classroom* (London: Cassel Press, 1998).

__________, "Talking to Think," in D. Jones and P. Hodson (eds.), *Unlocking Speaking and Listening* (London: David Fulton Press, 2006).

Sa'īd ash-Shaykh, *Muṭāla'āt-e Taṭbīqī dar Falsafey-e 'Islāmī*, trans. Muṣṭafā Muḥaqqiq ad-Dāmād (Tehran: 'Intishārāt-e Khārazmī, 1353 H. S.).

Yaḥyā Qā'idī, *'Āmūzesh-e Falsafeh beh Kūdakān, Barrasī Mabānī Nadharī* (Tehran: Mu'assasey-e Nashr-e Dawāwīn, 1383 H. S.).



Company, 1993).

__________, *Philosophy Goes to Schools* (Philadelphia: Temple University Press).

__________, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 2003).

__________, "Philosophy for Children's Debt to Dewey, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, **12**:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

__________, "Educating Through Philosophical Inquiry, A Pedagogy of Action and Reflection, an Interview with Maura Striano," *Farhang Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, **22**:69 (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies, 2009).

M. Lipman, A. M. Sharp, and F. S. Oscanyon, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

M. Lipman and S. Pizzurro, "The Vygotsky Touch, the Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, **9**:1 (Australian Association of Philosophy, 2001).

M. Sharp, "The Other Dimension of Caring Thinking, Critical and Creative Thinking," *The Australian Journal of Philosophy in Education*, **12**:1 (Australian Association of Philosophy, 2004).

M. S. Prichard, "Moral Education: From Aristotle to Harry Stottellmeier," in A. M. Margaret, R. F. Feed and M. Lipman (eds.), *Studies in Philosophy for Children* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

Muḥammad Ḥusayn aṭ-Ṭabāṭabā'ī, *Nihāyat al-Ḥikmah* (Qum: Mu'assasey-e Nashr-e 'Islāmī, 1362 H. S.).

__________, *al-Mīzān fī Tafsīr al-Qur'ān* (Qum: Daftar-e 'Intishārāt-e Jāmi'at Mudarrisīn, 1374 H.S.).

Mullā Ṣadrā, *al-Mabda' w-al-Ma'ād*, trans. 'Aḥmad 'Ardegānī and 'Abd-Allah Nūrāyī (Tehran: 'Intishārāt-e Markaz-e Nashr-e Dāneshgāh, 1381 H.S.).

__________, *al-Ḥikmah al-Muta'āliyah fī al-'Asfār al-'Aqliyyah al-'Arba'ah* (Beirut: Dār 'Iḥyā' at-Turāth al-'Arabī, 1363, H. S.).

__________, *ash-Shawāhid ar-Rubūbiyyah*, trans. and commentary by Muḥammad Jawād Muṣliḥ (Tehran: 'Intishārāt-e Surūsh, 1366 H. S.).

Philosophy for Children Program as per the School of Transcendent Theosophy

Ali Sitari (83-108)

University of Baqir al-Ulum - Qum

Trans. Azza Farhat

This paper aims at plotting the Philosophy for Children program per the very school of transcendent theosophy. It evolves around the very question of the foundations of M. Lipman's Philosophy for Children program. The paper, further, scrutinizes that very program from the lens of Mullā Ṣadrā's school, mapping, per se, the points of divergence and convergence thereof, to disclose, then, the benefits one could bring about from such a program.

Key terms: Philosophy for Children program; transcendent philosophy; axiology; knowledge by presence; perfectness; *an-nafs*.

References

Fīlsetī Hāynz, "Beh Sūy-e Yek Bāstān Shināsī dar Tafakkur Niqād," *Dīdgāhāy-e Jadīd dar Falsafehy-e Ta'līm va-Tarbiat-e Kūdak* (Tehran: 'Intishārāt-e Naqsh Hastī, 1370 H. S.).

H. Jusso, *Child, Philosophy and Education, Discussing the Intellectual Sources of the philosophy for Children* (Oulu University Press, 2007).

'Ibn Sīnā, *an-Najāt*, ed. Muḥammad Taqī Pazhūh (Tehran: 'Intishārāt-e Murtaḍwī, 1362 H. S.).

J. Bleazby, "Reconstruction in Philosophy for Children," *Practical Philosophy* (2006).

J. Dewey, *Experience and Education* (USA: Kappa Delta Pi Press, 1998).

__________, *How Do We Think?*, ed. J. A. Boyds (Carbondale: Southern Illinois University Press , 1991).

K. Murris, "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium," *Journal of Philosophy of Education*, 42:3 (USA: Wiley-Blackwell, 2008).

Manīzhe Mushīrī Tafrushī, "Vygotsky va-Manṭeqey-e Jānbiy-e Rushd," *MajjalehRushd Teknulūzhī 'Āmūzeshī* 5 (Tehran: Daftar-e Nahsr va-Teknulūzhīy-e 'Āmūzeshī, 1388 H.S.).

M. Lipman, *Thinking, Children and Education* (Iowa: Kendall Hunt Publishing

2003).
Muṣṭafā bil 'Aḥmar, "Hal Hunāk Falsafa Qāṣirah," a speech delivered in a symposium on philosophy and children (Tétouan: 'Akādimiyyat Tanja lī-at-Tanmiyah w-at-Takwīn).

M. McCarty, *Little Big Minds* (Washington: Library of Congress, 2006).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Sydney: Primary English Teaching Association and Hale and Iremonger, 1995).

J. M. Lone and R. Israeloff (eds.), *Philosophy and Education* (Cambridge Scholars Publishing, 2012).

R. Ronald, *Talking with Children* (Denver: Arden Press, 1983).

Th. E. Wartenberg, *Big Ideas For little Children, Teaching Philosophy through Children's Literature* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2009).

Teaching Philosophy to Children

Zeina Nasr EL-Din (67-81)

Lebanese University – Beirut

As though there is a huge gap between philosophy and children, suffice is to introduce children to philosophical stories to seal that vey gap. They are analogues to philosophical inquiries which probe a question that, in turn, brings about other questions, all at variance one with another. Marked by springing up dialogues, these stories offer to turn the class into a community of inquiry, wherein everyone respects the other, getting children to acquire, per se, the most important philosophical clues, afar from firm instruction.

Key terms: Philosophy for children; stories; the question; philosophical conversation; ethics.

References

A. M. Sharp and R. F. Reed, *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* (Philadelphia: Temple University Press, 1992).

G. Mathews, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

__________, *Dialogue with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

__________, *Philosophy and Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

__________, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. M. Lone, *The Philosophical Child* (Maryland: Rowman and Littlefield Publishers, 2012).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).

__________, *Philosophy in the Classroom* (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

__________, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

__________, *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press,

Could Philosophy be Taught to Children?

Wafaa Shaaban (57-66)

Lebanese University - Beirut

Greek philosophers, Plato being in fore, map difficult terms to learn philosophy, as it could not be taught but to an adult having a continuum of knowledge. However, with Kant, who draws a distinction between philosophy and philosophizing, the approach to recognize philosophy diverged. The Kantian approach simplified the act of philosophizing, shutting it down, from content, to method. This suggests that children could, but, learn that very method upon bringing up the why and what questions. As such, the teacher could mutate the yet to teach knowledge into a subject of philosophical debate, commencing with a question very analogues to the Socratic method.

Key terms: Philosophical training; knowledge; the act of thinking.

'Āyat-Allah Jawādī 'Āmulī, "Hanr wa-Zībāyī 'az Mandhar-e Dīn," *Nayīstān* 7 (Tehran: 1385 H. S.).

Education, Rationality, and Aesthetics

Muhammad 'Illaik (45-55)

Islamic University - Beirut

While empirical sciences formed a starting point for teaching and education qua the effects they bring about, on adults inasmuch as on children, aesthetic experiences, in turn, have recently gained effect, providing children with profound sources of knowledge that transcend narrow, abstract, dimensions. Accordingly, by virtue of such education, the child desists from the inevitable limitedness pervading in empirical sciences, benefiting from a rational, aesthetic experience at once.

Key terms: Aesthetics; *al-ḥayāt aṭ-ṭayyyibah* (good life); rationality;

References

'Abd al-Kādir Faydūḥ, "Wujūd al-Ḥaqq wa-Lahwāḥiq al-Wujūd, Mashrū' al-Fikr al-Jamālī ladā Abī Ḥayyān at-tawḥīdī," *at-Turāth al-'Arabī* 37 (Dasmascus: 'Ittiḥād al-Kuttāb al-'Arab, 1988).

'Alī b. Muḥammad al-Laythī al-Wāsiṭī, *'Uyūn al-Mawā'idh w-al-Ḥikam*, ed. Ḥusayn al-Ḥusayni al-Bīrjandī, 1[st] edn. (Dār al-Ḥadīth, s.d.).

Al-Manhāj ad-Dirasī, Manhaj al-Fiṭrah at-Tawḥīdiyyah (Tehran: al-Majlis al-'A'lā lī-ath-Thawrah ath-Thaqāfiyyah, 2012).

'Āyat-Allāh Miṣbāḥ Yazdī, "Kalimah Mūjazah Ḥawl al-Jamāl," retreived from: http://www.mesbahyazdi.org/arabic/?writen/articales/articales3.htm. Accessed on 20 November 2014.

E. Eisner, "What education can learn from the art," NAEA *National convention* (New Orleans, 2008).

Mabāniy-e Nadharī Falsaf-e Ta'līm wa-Tarbiat (Tehran: al-Majlis al-'A'lā lī-ath-Thawrah ath-Thaqāfiyyah, 2011).

Muḥammad Muhsin 'Illaik, *Tabyīn Dīdgāhāy-e Zībāshenākhī dar Ta'līm wa-Tarbiyat*, phd. dissertation (Tehran: Jāmi'at Tarbiyat Muddarris, 2011).

Sanad-e Taḥawwul-e Bunyādīn dar Ta'līm va-Tarbiyat dar Jumhūriy-e 'Islāmī (Beirut: al-Mu'assasah al-'Islāmiyyah lī-at-Tarbiyah w-at-Ta'līm, 2013).

Su'ād Fatḥī Maḥmūd, *'Ittijāhāt Ḥadīthah fī Taṭwīr Manāhij al-Falsafah wa-Ta'līm al-Falsafah lī-al-'Aṭfāl* (Cairo: Dār Mahārāt al-Ḥayāt, 2004).

Taqī Zādeh, *Mabānī Hanr dar Farhangh-e 'Islāmī*, 2[nd] edn. (Tehran: Maktab-e Nashr-e Thaqāfy-e 'Islāmī, 1387 H. S.).

The Child's Conception of the World: the Concept of Life

Jean Piaget ———————————— (31-44)

Jean Piaget Society - USA

Trans. Dima Mouallim

By large, the child, primarily, cling to attribute life to movement, conceiving that every moving object is potentially alive. Life, for the child, is a continuum of free forces endowed with activity and purpose, asserting the notion of final cause in nature; as such, every object is potentially alive. He\she distinguishes between automatic, spontaneous movement, on one hand, and imparted movement, on the other, deeming that objects assimilate life rather than consciousness. Afterwards, in advanced stages, the child denies consciousness to the things he\she ascribed life to, at first, upon realizing that the notion of consciousness seems to have a wider extension than the notion of life.

Key terms: Consciousness; life; final cause; active cause; animism.

References

J. Piaget, *Studies in Child Logic, Judgment and Reasoning in the Child* (Kegan Paul, 1928).

__________, *La représentation du monde chez l'enfant* (Paris: Puf, 2012).

__________, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923).

__________, *Le langage et la pensée de l'enfant* (Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1924).

M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1987).

M. Lipman, *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple University Press, 1988).

__________, *Thinking in Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

M. Midgley, "Letters to the Editor," *The Guardian* (18 June, 1996).

M. Nussbaum, *The Therapy of Desire; Theory and Practice in Hellenistic Ethics* (New Jersey: Princeton University Press, 1994).

P. Hadot, *Philosophy as a Way of Life, Spiritual Exercises from Socrates to Foucault* (Oxford: Blackwell Publising, 1995).

P. Singer, "Coping with Global Change: the need for new values," *Critical & Creative Thinking*, **3**:2 (1995).

P. Sutherland, *Cognitive Development Today: Piaget and his Critics* (London: Paul Chapman Publishing, 1992).

Ph. Cam, *Thinking Together: Philosophical Inquiry for the Classroom* (Australian English Teaching Association & Hale and Iremonger, 1995).

R. J. Mulvaney, "Philosophy for Children in its Historical Context," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

R. Kitchener, "Do children think philosophically?" *Meta philosophy*, **21**:4 (1990).

S. Clark, "On wishing there were unicorns," *Proceedings of the Aristotelian Society* (1990).

T. Curnow, "Transcendence, Logic, and Identity," *Philosophy Now* **12** (1995).

Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

__________, "Thinking in Stories," *Thinking*, **10**:2 (1992)

__________, *Dialogues with Children* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

__________, *Philosophy and the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980).

__________, *The Philosophy of Childhood* (Cambridge: Harvard University Press, 1994).

J. Kessels, *Socrates op de Markt* (Amsterdam: Boom, 1997).

J. Flay, "Is Ethics for Children Moral?" in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

J. White, "The Roots of Philosophy," in A. P. Griffiths (ed.), *The Impulses to Philosophise* (Cambridge University Press, 1992).

J. Wilson, "Philosophy for Children: A Note of Warning," *Thinking*, **10**:1 (1992).

K. Egan, "The Other Half of the Child," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

__________, *Imagination in Teaching and Learning*, ages 8-15 (London: Routledge, 1992).

__________, *Primary Understanding, Education in Early Childhood* (London: Routledge, 1988).

K. Leeuw and Pieter Mostert, "Learning to Operate with Philosophical Concepts," *Analytic Teaching*, **8**:1 (1987).

K. Leeuw, "Experiences with Kio and Gus," *Thinking*, **11**:1 (1993).

K. Murris, *Metaphors of the Child's Mind; Teaching Philosophy to Young Children*, being a thesis submitted for the degree of PhD in Education (University of Hull, October 1997).

L. J. Splitter and A. M. Sharp, *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Enquiry* (Melbourne: Acer, 1995).

L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen* (Frankfurt: Suhrkamp, 1971).

M. Donaldson, *Children's Minds* (London: Fontana, 1978).

Can Children Do Philosophy?

Karin Murris (9-30)

Cape Town University - Cape Town

Trans. Fatima Zaraket

Some philosophers claim that young children cannot do philosophy. The aim of this paper is to examine some of those claims, and to put forward arguments against them. Our beliefs that children cannot do philosophy are based on philosophical assumptions about children, their thinking, and about philosophy. Many of those assumptions remain unquestioned by critics of Philosophy with Children. The derived conclusion is that the idea that very young children can do philosophy has not only significant consequences for how we should educate young children, but also for how adults should do philosophy; and that further research is urgently needed.

Key terms: Philosophy; philosophizing; abstract concepts; education; philosophy with children; experience.

References

A. Gazzard, "Philosophy for Children and the Piagetian Framework," *Thinking* 5:1 (1978).

Aristotle. "Nicomachean Ethics," in R. McKeon (ed.), *Introduction to Aristotle*, 2nd edn. (Chicago: University of Chicago Press, 1973).

B. Curtis, "Wittgenstein and Philosophy for Children", *Thinking*, 5:4 (1985).

B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy* (London: Fontana Press-Collins, 1985).

C. Evans, "The Feasibility of Moral Education," in M. Lipman and A. M. Sharp (eds.), *Growing up with Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press, 1978).

C. McCall, "Young Children Generate Philosophical Ideas," *Thinking* **8:2** (1990).

C. Slade, "Harry speak and the Conversation of Girls," *Thinking* 11:3,4 (1994).

E. R. Emmet, *Learning to Philosophize* (Penguin Books, 1991).

G. Matthews, "Childhood: The Recapitulation Model," in M. Lipman (ed.), *Thinking, Children and Education* (Montclair: Kendall-Hunt, 1993).

__________, "The Child as Natural Philosopher," in M. Lipman and A. M.

experience that embraces empirical experience and goes beyond it. This is while Wafaa Shaaban, in her paper, calls for the transformation of the way of teaching philosophy to children from content to approach, suggesting a new paradigm, by virtue of which, the yet to be taught knowledge could be transformed to a subject of philosophical debate analogues to the Socratic method. Zeina Nasr El-Dine, on the other hand, tackles the gap between children and philosophy, introducing stories that assist in bridging that very gap. In a different vein, Ali Sitari approaches the philosophy for children program established by Mathew Lipman from the principle of the school of transcendent theosophy.

In "Paper and Studies" section, Nader El-Bizri expounds upon Husserl's Logische Untersuchungen plotting its significance on the Arabic philosophical synthesis, benefitting from the resources of the Arabic language. Then, Shafik Jaradi examines the notion of Divine love, disclosing its significance in the Shiite literature. Whilst, Merryl Davies outlines the Islamization of knowledge debate, trying to make synthesis between two views of knowledge, the first being of western perspective, and the second notices the outcomes of the Islamic civilization.

Finally, in the "Sages" section we read a biography for al-Khawājah Naṣīr ad-Dīn aṭ-Ṭūṣī that plots his intellectual and social life, written by Suheil El-Husseini.

The Issue

1.

It is childhood, then, that takes you to a new world, to new clues that begat life: a primordial life. In the dusk of every mature, human self is a nook, wherein a child resides, examining existence, qua existence, with a compelling wonder. This child experiences joy and pain, both, disclosing, as such, the very notions of joy and pain by virtue of his\her senses that provide him\her access to the world.

Along these lines, adults have residues from childhood, and they find no harm if their very child self persists in the heart of their being, dragging them, frequently, towards their primordial originality. That very self remains, unabatedly, in quest of plotting answers to questions it asks, contemplating in existence, though rigorously, driven by its yet to mature nature.

Some philosophers hold that children cannot recognize the truth, maintaining that children see being through senses that are in flux of maturity as per the flowing of time and experience. Children articulate philosophical, or metaphysical questions qua the performativity of wonder rooted in their selves. Other philosophers claim that children cannot do philosophy, for they, but, ask questions on the spur of the moment, afar from contemplation. And because (1) philosophy transcends the frontiers of questions towards extrapolating answers for these questions, and (2) since philosopher asks questions on his\her self, to train that self per questioning, unlike children who ask questions before other adults, some hold that children could not approach philosophy.

Whilst, others prove that children can philosophize, holding that once the adult withstands wonder his\her apt to philosophize fades. As such, the quintessence of philosophy is rooted in the very wonder the child shows.

2.

Karin Murris examines the ability of children to do philosophy, mapping, then, the implications thereof on the way adults should do philosophy. Jean Piaget, however, discerns life from the child's lens, plotting the notion of consciousness of the child. Muhammad 'Illaiq contemplates on the symbolism of rationality, education, and aesthetics, which, by virtue of their interrelation, provide the child with an

In the Name of Allah,
the All-beneficent, the All-merciful

Al-Mahajja
Issue 29 (2014)